

SOCIOLOGÍA

Iñaki GONZÁLEZ LÓPEZ

INTEGRACIÓN SOCIAL Y ELECCIÓN
DE MODELO LINGÜÍSTICO

TFG/GBL 2014

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INTEGRACIÓN SOCIAL Y ELECCIÓN DE MODELO
LINGÜÍSTICO***

Iñaki GONZÁLEZ LÓPEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIK

Estudiante / Ikaslea

Iñaki GONZÁLEZ LÓPEZ

Título / Izenburua

INTEGRACIÓN SOCIAL Y ELECCIÓN DE MODELO LINGÜÍSTICO

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

José M^a PÉREZ-AGOTE AGUIRRE

Departamento / Saila

Sociología/ Soziologia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha servido para desarrollar unos conceptos que habíamos estudiado a lo largo de los cuatro años del grado, pero en los cuales no habíamos profundizado. Sobre todo son conceptos, términos e ideas relacionados con la sociología y la antropología, sobre los que me extiendo en el marco teórico y fundamentan el estudio empírico.

El módulo *didáctico y disciplinar* no tiene el mismo peso en el trabajo que el anterior, sin embargo, el aspecto educativo y pedagógico aparece de forma transversal a lo largo del marco teórico y de la parte más práctica. Además, algunas de las nociones sobre estadística y sobre investigación educativa que aprendimos dentro de este módulo me han ayudado considerablemente en la elaboración del estudio empírico.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha servido para acercarme más a los alumnos y alumnas de origen extranjero y a sus familias y, además, me ha aportado un ámbito de estudio. Por lo tanto, me ha permitido realizar mi pequeña investigación acercándome a la realidad.

Resumen

Este trabajo trata de analizar cómo se produce el proceso de integración de las personas inmigrantes en la sociedad española y navarra, y por lo tanto, también el de sus hijos e hijas en la escuela. Para ello, realizamos un repaso de la evolución de la inmigración en el estado español y en Navarra y de cómo esta ha cambiado la realidad de la sociedad. Para el análisis de la integración, también atenderemos a la respuesta que se ha dado a la diversidad cultural tras la llegada de inmigrantes, comparándola con los diferentes modelos que pueden adoptarse y examinando ejemplos de otros países. Además, atenderemos al punto de vista de las personas inmigrantes. Con el fin de conocer mejor esta perspectiva, en la segunda parte del trabajo realizamos un pequeño estudio preguntando a padres y madres inmigrantes sobre las razones de elegir un modelo lingüístico u otro para sus hijos/as.

Palabras clave: Inmigración; modelo de integración; interculturalidad; bidireccionalidad; modelo lingüístico.

Abstract

This academic project attempts to analyze the integration process of immigrants into the Spanish and Navarre society and, therefore, also that of their children into school. We perform a review of the evolution of immigration in the State and in Navarra, and how this has changed the reality of society. For the analysis of integration, we will pay attention to the answer that has been given to cultural diversity after the arrival of immigrants, through the comparison of different models that can be adopted and the examination of some examples from other countries. In addition, we will observe the view of immigrants with the aim of understanding this perspective. In the second part of the college project, we are carrying out a brief study asking immigrant parents about the reasons for choosing one linguistic model for their sons / daughters among the different options.

Keywords: Immigration; integration model; multiculturalism; bidirectional; linguistic model.

Laburpena

Lan honek, estatu espainiarrean eta Nafarroan etorkinek bizitako gizarteratze prozesua aztertzeko helburua du. Hortaz, etorkinen seme-alaben gizarteratze prozesua eskolan eta egunerokotasunean aztertuko du ere. Horretarako estatu espainiarreko eta Nafarroako immigrazioaren eboluzioaren inguruko gainbegiratzea burutuko dugu eta honen ondorioz nola gizartearen errealitatea aldatu den ere. Gizarteratzea aztertzeko, immigrazioaren ondorioz eman den aniztasun kulturalaren inguruko erantzunean arreta jarriko dugu. Hori dena, burutu daitezkeen beste aukera ezberdinekin eta beste herrialdeetan ezarritako adibideekin alderatuz. Gainera, etorkinen ikuspuntuari ere erreparatuko diogu. Etorkinen ikuspegia hobeto ulertzeko helburuarekin, lanaren bigarren zatian ikerketa txiki bat burutuko dugu, guraso etorkinei eredu bat edo beste aukeratzeko arrazoiak zeintzuk diren galdetuz.

Gako-hitzak: immigrazioa; integratze/gizarteratze eredu; kultur aniztasuna; bi noranzkoko; hizkuntza-eredu.

Résumé

Ce projet académique tente d'analyser le processus d'intégration des immigrants dans la société espagnole et de la Navarre et, par conséquent, aussi celle de leurs enfants à l'école. Nous effectuons un examen de l'évolution de l'immigration dans l'État et en Navarre, et comment cela a changé la réalité de la société. Pour l'analyse de l'intégration, nous allons observer la réponse qui a été donnée à la diversité culturelle après l'arrivée des immigrants, par la comparaison des différents modèles qui peuvent être adoptés et l'examen de quelques exemples d'autres pays. En outre, nous allons examiner la vue des immigrants avec le but de comprendre ce point de vue. Dans la deuxième partie du projet de l'université, nous effectuons une brève étude demandant aux parents immigrants sur les raisons de choisir un modèle linguistique pour leurs fils / filles parmi les différentes options.

Mots-clés: immigration; modèle d'intégration; multiculturalisme; bidirectionnelle; modèle linguistique.

Índice

Introducción y objetivos	1
1. Marco teórico	5
1.1. Evolución de los procesos migratorios en el estado español y en navarra	5
1.2. Modelos de integración de la inmigración	10
1.2.1. Asimilacionismo	12
1.2.2. Multiculturalismo	13
1.2.3. Algunos ejemplos por el mundo	14
1.2.4. Interculturalidad	17
1.3. La integración en la sociedad española: un nuevo reto	20
1.3.1. El modelo español	20
1.3.2. El principio de bidireccionalidad	23
1.3.3. Niveles de integración	25
1.3.4. Importancia de la escuela en la integración	27
1.4. Las peculiaridades de la sociedad navarra	28
2. Estudio empírico	32
2.1. Material y métodos	33
2.2. Contextualización de los ámbitos donde se ha realizado el estudio	35
2.2.1. CP “Virgen Blanca” de Huarte	36
2.2.2. Ikaskide	39
2.3. Resultados y discusión de los mismos	41
2.3.1. Análisis por separado	41
2.3.2. Análisis conjunto	43
Conclusiones y cuestiones abiertas	51
Referencias	55
Anexos	57
Anexo I	57
Anexo II	59

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Con este trabajo pretendo acercarme más a la realidad de las personas inmigrantes y a la de sus hijos e hijas, viendo cómo es su proceso de integración. Este es un tema que desde hace unos años me ha interesado mucho. Esto se debe a que he tenido la oportunidad de conocer las historias y experiencias de muchas de estas personas, por un lado, en mi labor como voluntario en la asociación Ikaskide del casco viejo de Pamplona y también este año durante las prácticas escolares en el CP “Virgen Blanca” de Huarte.

La experiencia de los últimos años en Ikaskide me ha servido para darme cuenta de que la inmigración es un paso duro para la persona que inmigra, puesto que, tiene que abandonar su país y en muchas ocasiones dejar allí a su familia. Además, suele hacerse más difícil en algunos niños/as, ya que pueden darse situaciones que les afecten directamente, como que uno de los progenitores les deje para irse a otro lugar o que, pese a estar viviendo en la misma casa, apenas puedan verse porque siempre está trabajando. Estos son solo unos ejemplos de lo que supone la inmigración para las personas inmigrantes, pero, a medida que conozco a más personas de origen extranjero, me voy dando cuenta de que hay miles de historias diferentes. Así, en estas prácticas también he conocido niños y niñas con historias demasiado duras para su edad.

Por eso, lo que más me ha chocado desde siempre ha sido la actitud de algunas personas de nuestro alrededor que parecen sentir un rechazo visceral hacia los inmigrantes. Siempre he pensado, y de hecho, en el grado hemos tenido la oportunidad de estudiarlo, que las personas actuamos según lo que pensamos que se espera de nosotros o de la actitud que los demás demuestran hacia nosotros, lo que se conoce como interacción basada en expectativas recíprocas. Por lo que, estoy convencido que todas estas actitudes, además de provocar mucho dolor en estas personas, hacen que la integración de los inmigrantes sea mucho más difícil y aparezcan en ellos conductas de automarginación o similares.

Por lo tanto, se hace necesario que las personas de la sociedad de acogida hagamos una reflexión autocrítica para intentar borrar de nuestras acciones, pensamientos y actitudes cualquier rastro de hostilidad hacia la inmigración. Debemos ser capaces de entender que estas personas aportan mucho a nuestra sociedad y que la oportunidad que nos ha traído la inmigración de convivir y compartir es única y muy valiosa.

Este proceso de autocrítica también es necesario llevarlo a cabo en las escuelas. Es en este ambiente donde más se puede hacer por cambiar la sociedad del futuro. Debemos revisar si la práctica educativa consigue que los alumno/as perciban la diversidad como riqueza o si, por el contrario, siguen pensando que el diferente es el raro y que todos debemos ser lo más parecidos posible. Esto depende directamente de cómo se enfoque la integración de los niños y niñas inmigrantes en las escuelas, pero también del trabajo que se haya hecho con los demás alumnos/as. Estas dos prácticas son complementarias y no deberían contradecirse.

Este proceso de autocrítica en la escuela y en la sociedad implica que se revisen y se tengan en cuenta muchos aspectos para valorar el grado de consecución de los resultados. Uno de estos aspectos es la escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes. Algo que siempre me ha llamado la atención al respecto de la escolarización ha sido la escasa presencia de alumnado de origen extranjero en el modelo D de euskera. Algunas explicaciones a este hecho son bastante esperables, sobre todo cuando se trata de familias inmigrantes que no llevan mucho tiempo en Navarra, como por ejemplo, el desconocimiento de los diferentes modelos o el interés por dominar lo antes posible la lengua dominante en la sociedad. Sin embargo, me parecía que podía haber otros factores por conocer que también afectaban a esta decisión y que podían estar más relacionados con la integración.

Por todo esto, cuando llegó la elección de los temas para este trabajo tenía claro que mi primera opción iba a ser esta y, por suerte, pude elegirla. No tenía decidido todavía que era lo que quería estudiar exactamente, pero una de las opciones era conocer las razones que motivan a las familias inmigrantes a elegir entre los modelos lingüísticos, ya que, como he comentado, llevaba un tiempo picándome la curiosidad.

Sabía que este era un tema en el que entraban en juego muchísimas variables que eran imposibles de abarcar con un trabajo de este tipo. Para estudiar a fondo y extraer unas conclusiones válidas para un entorno tan grande como Navarra, se necesitan muchos más recursos y tiempo de los que disponía. Así que este trabajo no intenta conseguir eso, sino que simplemente se centra en dos casos particulares para llamar la atención sobre este hecho y dejar la puerta abierta a un estudio más profundo que aporte una visión más global de este fenómeno.

Así pues, los objetivos que tiene este trabajo, y que pretendo completar tanto con el marco teórico como con el estudio empírico son los siguientes:

- Conocer más en profundidad la realidad de la integración de las personas inmigrantes en nuestra sociedad.
 - Informarme sobre los diferentes planteamientos para la integración.
 - Analizar cómo se ha planteado la integración en nuestra sociedad.
 - Conocer el modelo de integración más deseable y las posibilidades reales de alcanzarlo.
- Averiguar si hay relación entre la integración de las familias inmigrantes y la elección de los modelos lingüísticos.
 - Conocer las razones que motivan a los padres y madres inmigrantes a elegir entre un modelo lingüístico u otro para la escolarización de sus hijos/as.
 - Comprobar si las razones de la elección de un modelo u otro pueden reflejar el nivel y el tipo de integración.

1. MARCO TEÓRICO

En esta sección intentaré aproximarme de manera teórica al tema central de este trabajo, que no es otro que el de la integración de las personas inmigrantes en nuestra sociedad y, por tanto, de sus hijos e hijas en el sistema educativo. Por medio de diferentes fuentes iremos exponiendo algunos aspectos relevantes para el pequeño estudio empírico que se desarrolla en los apartados siguientes.

En concreto, en la primera parte de esta sección trataremos de describir brevemente la evolución y los cambios demográficos que ha supuesto el fenómeno de la inmigración en la sociedad española. La segunda parte la dedicaremos a explicar los distintos modelos de integración que, según los análisis de diferentes autores, se han dado y pueden darse en las sociedades receptoras de población extranjera. Después pasaremos a intentar enmarcar al estado español en uno de esos modelos atendiendo tanto a la legislación como a la realidad social del país. Por último, daremos unas pinceladas sobre algunas de las peculiaridades que diferencian a la sociedad navarra y que también hay que tener en cuenta para analizar la integración de las personas inmigrantes.

La educación y el sistema educativo van a estar presentes a lo largo del apartado de manera transversal. La razón es que la escuela, al estar tan integrada en la sociedad, resulta un indicador muy importante de todos los fenómenos que experimenta una sociedad, y en ocasiones, va incluso por delante de esta.

1.1. Evolución de los procesos migratorios en el estado español y en navarra

La situación económica y política mundial está en constante cambio y evolución. Todos estos cambios influyen también en los flujos migratorios, que están transformando notablemente las características y la realidad de estas sociedades. La sociedad española no es una excepción. Durante los últimos años ha experimentado un cambio extraordinario de manera que, en tan solo unas décadas, España ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en una sociedad receptora de inmigrantes.

En los años sesenta y setenta, sobretodo, los flujos migratorios en Europa partían desde países del sur del continente, entre los que se encontraba España, y se repartían

por los países de la Europa Central y Oriental, cuyo desarrollo económico era superior, sobretudo acudían a Francia, Alemania o Suiza (Ramírez, 2000).

Por el contrario, a partir de 1990 la situación ha cambiado mucho y hemos asistido a un cambio de tendencia, que ha hecho que España se haya convertido durante los últimos años en un país de destino para muchos inmigrantes. Según los datos de la división de población de las Naciones Unidas, en 2005 España se había convertido en el tercer país del mundo que más había incrementado su población inmigrante en números absolutos, después de Estados Unidos y Alemania. Por otra parte, atendiendo a los datos sobre el porcentaje de población inmigrante recogidos en la figura 1, observamos que en España el porcentaje paso de ser un 2,1% en el año 1990 a duplicarse en el año 2000 (4,4 %), disparándose en 2005 hasta convertirse en el 10,7% y llegando a ser en 2010 de un 14,1% de la población total (<http://esa.un.org/migration/>).

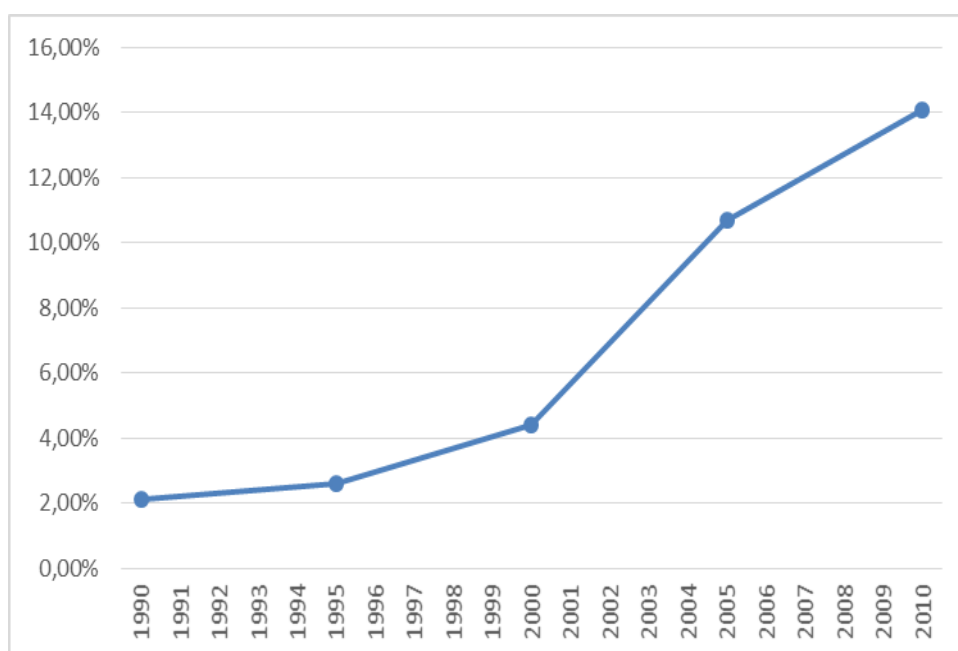


Figura 1. Porcentaje de población inmigrante en España (1990-2010), según la ONU
(Elaboración propia)

Actualmente, la coyuntura económica es muy diferente a la de 2006 o 2007, años en los que la llegada de inmigrantes alcanzó sus picos más altos. Debido a la situación de crisis económica el flujo de entrada de inmigrantes en España se frenó de manera

radical después del año 2008 con el comienzo del declive económico. Así, según las estimaciones publicadas en el informe sobre inmigración de 2013 de la OCDE, el número de personas que entraron en el país en 2007, aproximadamente 920.000, contrasta con el número de las que lo hicieron en 2011, que fue de 416.000 personas.

Otro dato revelador que encontramos en este informe es que, en 2011, según estimaciones, el saldo migratorio fue negativo por primera vez en muchos años, es decir, las personas que abandonaron el país superaron a las que entraron en él. Las estimaciones entre enero y septiembre de 2013 también demuestran que la situación es muy diferente con respecto a los años anteriores a la crisis. En ese periodo entraron en España, aproximadamente, 420.000 personas, de las cuales el 88% eran extranjeros, mientras que la estimación de salidas era de 282.000 (91% extranjeros).

En la figura 2, observamos cómo, según las estadísticas del INE, el número de inmigrantes que llegaban a España entre el 2002 y el 2006 estaba entre los 600.000 y los 700.000, llegando hasta los 716.257 en 2007. También se puede observar cómo, a partir de ese año, la entrada de personas inmigrantes desciende bruscamente (<http://www.ine.es/>).

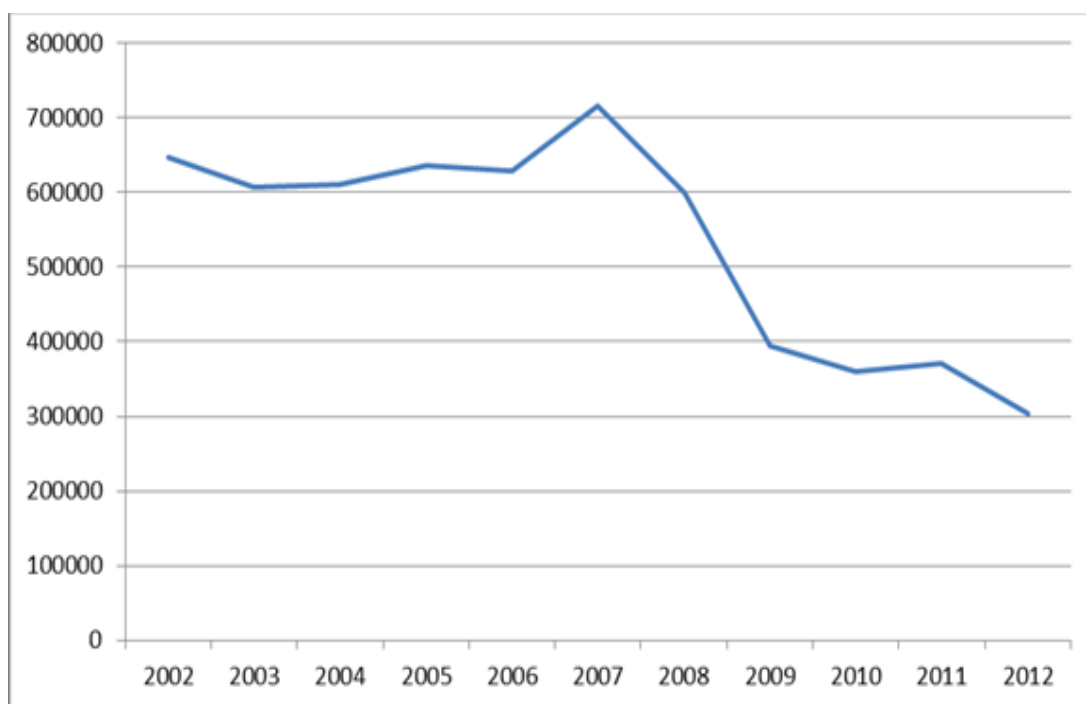


Figura 2. Evolución del flujo de llegada de inmigrantes en España (2002-2012), según datos del INE (Elaboración propia)

Por su parte, en Navarra, la situación se desarrolló de forma muy similar, tal y como refleja la figura 3. Durante los años anteriores a la crisis, según los datos de migración exterior del Instituto Nacional de Estadística, las cifras de llegada de inmigrantes a nuestra comunidad rondaban las 7.000 personas, alcanzando en 2007 las 8.553 personas. La única diferencia con el Estado es que en 2008 la entrada de inmigrantes en la comunidad, se mantuvo. Quizás esta diferencia tiene que ver con que la crisis tardó algo más de tiempo en hacerse notar en la economía navarra.

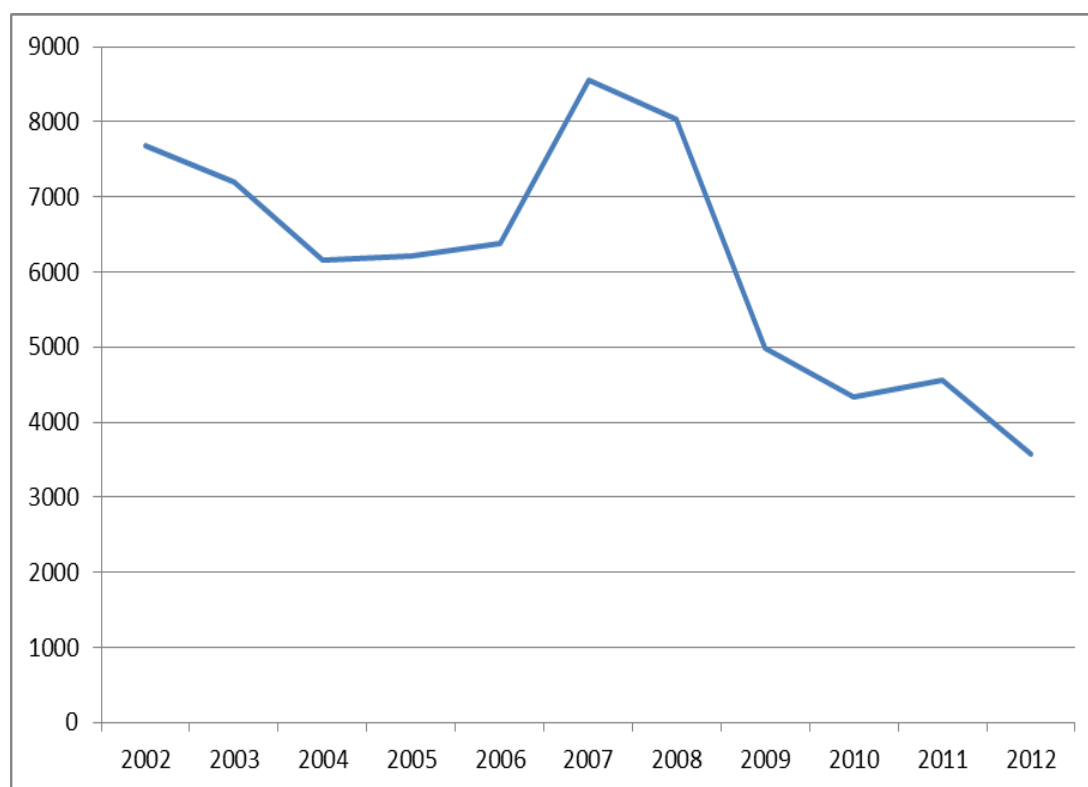


Figura 3. Evolución del flujo de llegada de inmigrantes en Navarra (2002-2012), según datos del INE (Elaboración propia)

Estos cambios en la sociedad también tienen su influencia en el sistema educativo, por lo que han cambiado la realidad de las aulas considerablemente. El fenómeno de la inmigración de estos últimos años ha conseguido que en las aulas del sistema educativo del Estado y del navarra encontremos niños/as de prácticamente todos los orígenes. Fijándonos en las estadísticas del Ministerio de educación, cultura y deporte, vemos que las cifras reflejan esa gran diversidad existente en nuestras escuelas. Estos datos nos indican que, en el curso 2011/2012 el porcentaje de alumnos extranjeros

matriculados en Primaria en España era del 9,7%, y en navarra el dato era de un 10,6% (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/>). Por lo tanto, el hecho de que las aulas se hayan poblado con hijos e hijas de inmigrantes de todo el mundo supone que la diversidad cultural, que ya existía antes del fenómeno de la inmigración, se haya multiplicado de forma sobresaliente. Esto ha supuesto un nuevo desafío a toda la sociedad, y a la escuela en particular, el reto de dar respuesta a esa diversidad.

En la Tabla 1 queda reflejado que, en la actualidad, las aulas de Primaria del sistema educativo español están llenas de alumno/as de muy diversos orígenes. Además, podemos observar que los mayores porcentajes pertenecen a inmigrantes procedentes de América del Sur, de otros países de la UE o del Norte de África, más concretamente de Marruecos.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en Primaria (2011/2012) por lugar de origen, según datos del Ministerio de educación, cultura y deporte
(Elaboración propia)

Área de origen	Población	% total extranjeros	Principales nacionalidades
Europa	85.300	31.3%	Países comunitarios 28%, resto 3,2%
Norte de África	62.956	23,1%	Marruecos 21,9%, Argelia 1%
África subsahariana	10.940	4%	Guinea 0,3%, Guinea Ecuatorial 0,2%, Gambia 0,6%, Nigeria 0,6% y Senegal 0,6%
América del Norte	2.623	0,9%	Canadá 0,04% , EEUU 0,5% y México 0,3%
América Central	13.381	4,9%	Cuba 0,6%, Nicaragua 0,1% y República Dominicana 2,3%
América del Sur	78.759	28,9%	Argentina 2,9%, Bolivia 4,3%, Brasil 1,9%, Colombia 4,4%, Chile 0,8%, Ecuador 8,3%, Paraguay 1,3%, Perú 2,5%, Uruguay 1% y Venezuela 1,2%
Asia	20.034	7,3%	China 3,8%, Filipinas 0,5%, India 0,5% y Pakistán 1,3%

En las aulas navarras también se han producido muchos cambios como consecuencia de la inmigración. De manera muy parecida a lo sucedido en el sistema educativo español, las escuelas de toda Navarra han ido viendo como la diversidad de sus aulas aumentaba y estas se completaban con niños y niñas procedentes de todo el mundo. En la tabla 2 vemos como han ido variando la presencia de esos alumnos/as, confeccionando la realidad de las escuelas navarras.

Tabla 2. Alumnado extranjero por región de origen (2004-2007), según datos de la “Encuesta 2008: Inmigración en Navarra” (Elaboración propia)

Área de origen	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Asia	1,5%	1,5%	1,4%
Unión Europea	6,8%	6,5%	6,8%
Este de Europa	10,1%	10,6%	12,2%
Latinoamérica	67,4%	65,4%	63,0%
Magreb	11,5%	12,8%	13,7%
Región Subsahariana	1,7%	1,9%	1,8%

1.2. Modelos de integración de la inmigración

A diferencia de España, donde la inmigración es un fenómeno relativamente reciente, hay otros países que cuentan con una mayor tradición a la hora de recibir inmigrantes. En este apartado hablaremos de los diferentes modelos o posturas que se pueden adoptar para llevar a cabo la acogida de la población inmigrante. Además, veremos algunos ejemplos concretos de formas de responder al reto que supone atender a la diversidad cultural en esas sociedades tradicionalmente receptoras de inmigración y los enmarcaremos en los diferentes modelos de integración.

Lo primero que hay que tener claro es el concepto de integración, puesto que el modelo que se adopte dependerá sustancialmente de la forma de entender esta idea. Para eso, resultan muy interesantes las tres acepciones sobre el término integrar que recoge Requena (2011) del diccionario de María Moliner. Las tres definiciones para el concepto de integrar que aparecen en este diccionario son:

1. Primera acepción: “hacer entrar una cosa en otra más amplia”.
2. Segunda acepción: “hacer un todo o conjunto con partes diversas”.
3. Tercera acepción: “contribuir a formar un todo o conjunto”.

Requena identifica cada una de esas definiciones de la palabra integrar con uno de los tres modelos principales de responder a la diversidad cultural, que identifican muchos autores y expertos. La primera la relaciona con el modelo asimilacionista, la segunda la sitúa cerca del multiculturalismo y considera que la última se correspondería con la idea de interculturalidad.

Otra cuestión a tener en cuenta son las diferentes actitudes o posturas que se pueden adoptar con respecto a las otras culturas. Besalú (2002) nos explica que hay tres posibilidades:

- Etnocentrismo: el acercamiento a la otra cultura se hace por medio de la comparación con la propia, teniendo esta como superior o más válida. Por tanto se considera que el resto es extraño o atípico.
- Relativismo cultural: se considera que toda cultura se justifica en sí misma, por lo que puede provocar que se pierda el sentido crítico o que se busque mantenerlas intactas.
- Interculturalismo: parte del respeto y busca el diálogo con el resto de culturas. Además es una actitud crítica con las demás culturas y con la propia.

La manera de entender qué es la integración y la actitud frente a las otras culturas, son lo que va a marcar las bases de las políticas gubernamentales y la postura que adopte la sociedad frente a la inmigración, haciendo que se acerque más a un modelo u a otro. Por eso, en estas líneas, trataremos de explicar las características de las tres opciones y

analizaremos los casos particulares de algunos países que llevan tiempo recibiendo población inmigrante.

1.2.1. Asimilacionismo

Para este modelo la integración consiste en que la comunidad inmigrante adquiera la cultura, costumbres y modos de vida de la sociedad receptora y que para ello, abandone todo lo correspondiente a su cultura propia, dejando así de ser el extraño o diferente. Por lo tanto, entiende que es un proceso unilateral, que depende únicamente del inmigrante, ya que la responsabilidad es suya y es él quien tiene que hacer el esfuerzo de adaptarse (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006).

Este planteamiento se caracteriza por el predominio, la supremacía o la imposición de una cultura, que normalmente se corresponde con la mayoritaria, sobre las otras. Las razones de optar por esta postura pueden encontrarse en la idea de que esa cultura es superior a la otra, o bien en el intento de uniformizar porque se entiende que la heterogeneidad perjudica a la convivencia. El caso es que por un motivo u otro la diferencia es eliminada y se impone una cultura al conjunto de la sociedad (Elosegui, 1997).

Con respecto a la inmigración, el objetivo del asimilacionismo es absorber a las minorías inmigrantes dentro de la cultura dominante. Se trata, por lo tanto, de un modelo con enfoque etnocentrista y monoculturalista. Para lograr ese objetivo se impone la escolarización en la lengua y cultura mayoritarias, con lo que se vulneran los derechos de los niños, ya que no se respetan las diferencias y se intenta acabar con la diversidad cultural. Esto provoca que se produzca en los hijos e hijas de inmigrantes un proceso de desculturización o aculturación, por el cual pierden todo lo relacionado con su identidad de origen y adoptan la identidad de la sociedad receptora, llevando sin duda a un empobrecimiento cultural. En la escuela los contenidos están dirigidos a perpetuar la cultura dominante y se excluye toda diversidad. El método de subsanar las posibles desventajas de los inmigrantes con relación a la lengua o a la cultura mayoritaria es la educación compensatoria, es decir, la oferta de apoyos suplementarios y específicos (Carbonell, 1996).

Este modelo ha recibido numerosas críticas y ha sido rechazado desde el punto de vista ético y por su pretensión homogeneizadora (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006). Y de hecho, como veremos más adelante, Los países que optaron por el asimilacionismo, como Francia, no han logrado los resultados esperados ni han alcanzado los objetivos que se habían propuesto.

1.2.2. *Multiculturalismo*

El multiculturalismo surgió en contraposición a las ideas asimilacionistas y uniformadoras, que amenazaban con la pérdida de las diferentes identidades. Se trata de un modelo relativista que entiende que no hay valores universales, por lo que centra toda su atención en las diferencias, y parece olvidarse de los aspectos comunes y de la posibilidad de intercambios entre culturas. A primera vista puede resultar una opción atractiva en comparación con el modelo asimilacionista, sobre todo para las minorías. Sin embargo, las consecuencias de este planteamiento son igual de perjudiciales. En primer lugar, el rechazo a la interacción cultural provoca que cada comunidad se encierre en sí misma, generando guetos donde se mantienen la diferencia y las distancias con el resto. La sociedad se convierte así en una serie de sociedades estancas con vidas paralelas pero no entremezcladas. Por otra parte, este proceso de guetización suele ocasionar que dentro de las minorías se tienda a la homogeneización, cayendo así en lo que tanto temían, el asimilacionismo, dentro de su propio seno. De este modo, no se respetan las peculiaridades de las diferentes culturas minoritarias que pudieran existir dentro de esa minoría (Elosegui, 1997).

Por su parte, Carbonell (1996) denomina directamente a este modelo guetización. Entiende que este modelo opta por la separación porque la diferencia es tomada como algo negativo. Además, explica que el hecho de considerar una cultura como superior a otras es lo que lleva a no aprobar la interrelación por miedo a que esta pierda su pureza. Por eso, la solución que adoptan es la guetización y la segregación. Siguiendo esta idea, se estructura también el sistema educativo. En este caso se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo y, en lugar de la educación compensatoria, el alumnado recibe una educación complementaria relacionada con su cultura de origen, que queda bajo la responsabilidad de la escuela o de la comunidad minoritaria.

Otros autores, como (Requena, 2011), entienden que el segregacionismo va más allá que la guetización, porque entienden que en algunas ocasiones llegan hasta el extremo, como en el caso del *apartheid* de Sudáfrica.

Sin embargo, no hace falta llegar hasta ese extremo para que se vean los problemas que se le achacan a este modelo. La segmentación en guetos que el multiculturalismo provoca en la sociedad, y que impide la interrelación entre las diferentes comunidades, hace que se generen desigualdades de tipo económico y político entre ellas. Además, el riesgo de que el racismo y la xenofobia aparezcan o se multipliquen es muy elevado, ya que se ve a los inmigrantes como los otros, los extraños, etc. (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006)

1.2.3. Algunos ejemplos por el mundo

Como ya hemos comentado, hay países cuya experiencia en la acogida de inmigrantes es mucho más amplia que la que puede existir en el estado español. Esto se debe a que su historia ha estado ligada a la inmigración desde su raíz, como son los casos de Canadá o de Estado Unidos, o porque llevan muchos años recibiendo la llegada de inmigrantes a su territorio, en esta situación encontramos a Francia, Reino Unido o Alemania. Por esta razón resulta importante conocer las diferentes formas de afrontar el reto de la diversidad cultural en estos países, para conocer que opciones pueden servir y cuales resultan inadecuadas. Para ello nos serviremos del análisis que realizan diferentes autores en (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006).

En el caso de Francia, es fácil enmarcar su modelo dentro del asimilacionista, puesto que entiende que integrarse en la República es adoptar la lengua y la cultura francesa, además de aceptar y respetar los valores de la misma, participando en las instituciones y en la vida social. Esto implica por supuesto, llevar a cabo un proceso de aculturación, dejando de lado la cultura de origen para dejar paso a la cultura francesa. Porque se entiende que el hecho de ser francés es todo un honor y que, por tanto, no hay necesidad de que los inmigrantes sigan manteniendo su cultura.

El objetivo que persigue es lograr una sociedad homogénea, estableciendo la igualdad entre inmigrantes y nacionales. Pero el precio que los inmigrantes deben pagar para

lograr esa igualdad es el de rechazar su propia cultura, dejando atrás todo lo que les une a sus orígenes. Para ello la República se vale de la escuela para que los hijos e hijas de los inmigrantes vayan adoptando los valores típicos de la República (de laicidad, respeto a los derechos humanos, ciudadanos libres e iguales, orgullo de sentirse francés, etc.), en detrimento de los propios de la cultura de origen de sus padres.

El modelo inglés, por el contrario, es mucho más cercano al multiculturalismo. Se reconocen las diferentes identidades y se presupone que los diferentes grupos étnicos desean mantener su cultura y los lazos con sus sociedades de origen. Por lo tanto, trata de que las diferentes comunidades mantengan su cultura, y para ello, se fundan escuelas, lugares de culto, asociaciones y grupos de interés, que permiten a estas minorías relacionarse dentro de su propio colectivo. El gobierno no legisla de manera concreta la integración de los inmigrantes, sino que dicta unos derechos y deberes mínimos para que puedan participar en la sociedad británica, y para subsanar los posibles conflictos que surjan entre las diferentes comunidades.

A pesar de que el modelo inglés parece más tolerante que el francés, lo cierto es que ha provocado que los diferentes grupos étnicos se agrupen en guetos, tal como ha sucedido con indios y pakistaníes. Además, ha favorecido que las diferencias y desigualdades aumenten, sobre todo situando a los hijos e hijas de inmigrantes en situación de inferioridad con respecto a los británicos “puros”. Un ejemplo de esta desigualdad es que tan solo un 13% de los hijos/as de inmigrantes accede a la universidad, lo que en el futuro se traducirá en que la mayoría no ocupará puestos directivos, ni cargos públicos importantes, quedando estos puestos reservados para los autóctonos. Probablemente, este dato sería menor si solo tuviésemos en cuenta a los hijos e hijas de segunda generación, ya que estos suelen abandonar los estudios para colaborar en la economía familiar, y suele ser en la tercera generación cuando comienzan a cursar estudios postobligatorios.

Un planteamiento muy similar al inglés es el alemán, aunque con algunas peculiaridades. Se ha denominado a este modelo como el de trabajador invitado o huésped, puesto que la tradición germana ha considerado al inmigrante como un residente temporal que venía a trabajar para superar sus dificultades económicas y

que regresaría a su país cuando su objetivo estuviese cumplido. Por lo tanto, no se veía la necesidad de asimilar al inmigrante, ni tampoco de buscar la convivencia multicultural, sino que se optaba por ofrecerles unas condiciones dignas de trabajo y se tendía a segregarles de la sociedad alemana. En ocasiones, la exclusión era intencionada, porque se quería preservar la cultura germana intacta.

Si bien en estos tres países los modelos por los que optaban estaban claros, hay otros que no resulta tan fácil enmarcarlos, porque han ido evolucionando. Es el caso de los países de América del Norte, Canadá y Estados Unidos.

Por su parte, en Canadá durante los años 70 se optó por un modelo más multicultural que intentaba preservar las diferentes identidades, pero en los 80 la nueva oleada de inmigración procedente de Asia y Latinoamérica, sacó a la luz los defectos del modelo, ya que los nuevos inmigrantes tenían grandes dificultades para acceder al mercado laboral y al sistema educativo. Así que, en los 90, la política de integración del estado canadiense dio un giro hacía las ideas asimilacionistas apostando por mantener una identidad común, con valores y símbolos nacionales, buscando un sentimiento canadiense en toda la ciudadanía. Quizás este baile entre ambos modelos, tenga que ver con que es un país de tradición anglosajona y francesa.

El caso de Estados Unidos, como país con más experiencia en la recepción de inmigrantes, también cuenta con numerosas peculiaridades. Una de esas características es que durante su historia y dependiendo de los fenómenos sociológicos ha cambiado en numerosas ocasiones acercándose unas veces más al asimilacionismo y otras al multiculturalismo. Sin embargo, la principal peculiaridad del modelo estadounidense es que según el grupo étnico al que se dirija tiene tintes más asimilacionistas, como es el caso de los europeos, o se asemeja al modelo multicultural tendiendo a la guetización, como ocurría con los asiáticos, los latinos o los afroamericanos.

Lo que tiene en común todos estos países es que en ninguno de los casos han encontrado un modelo de integración que dé una respuesta satisfactoria, para todas las partes, frente al reto que supone la diversidad cultural. Y quizás puede deberse a que no han tenido en cuenta el hecho de que:

“El desarrollo de una política efectiva debe tener en cuenta que la integración exige bilateralidad. Se ha de tener voluntad de renuncia y aportación y desterrar la idea de que la integración es un proceso social que sólo atañe a los inmigrantes.” (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006, 136)

1.2.4. Interculturalidad

Así como de los otros dos modelos es fácil encontrar ejemplos en los diferentes países, no resulta fácil hallar una sociedad en la que la postura intercultural se haya generalizado. Es por eso que, cuando se habla de interculturalismo, se suele hacerlo de supuestos o de cómo debería ser, dado que su desarrollo ha sido más teórico que práctico. Desde hace un tiempo, los expertos coinciden en señalar al interculturalismo como el modelo a elegir, y desde muchas instituciones se marca como el camino a seguir. Sin embargo, todavía falta mucho para que se convierta en una realidad, si bien es cierto que en algunos ámbitos, como es la escuela, se están dando pasos hacia este planteamiento.

Para conocer en que consiste el interculturalismo vamos a tener en cuenta algunas ideas que recoge Carbonell (1996). Nos explica que la interculturalidad rompe con los dos modelos anteriores y se basa en la interrelación y el intercambio entre las diferentes culturas, que lleva a que se enriquezcan mutuamente y la sociedad gane. Esto se debe a que la interculturalidad valora positivamente y respeta la diversidad cultural.

Por lo tanto para este autor, el interculturalismo entiende que la pluralidad y la diversidad son importantes en la medida que esta favorece a que las culturas que conviven se enriquezcan con el intercambio. De este modo deja atrás al multiculturalismo, ya que, a diferencia de este no considera que el mezcla y el intercambio sean perjudiciales para la unidad y la cohesión social, sino todo lo contrario, ve necesaria la interrelación para fortalecer los lazos comunes y para el crecimiento de la sociedad, la cual entiende que es cambiante y dinámica. Por eso, según este planteamiento, la separación en comunidades impermeables no es aceptable y pierde su sentido, puesto que no existe la relación entre ellas y, por tanto, las culturas no se enriquecen.

Por supuesto, tampoco admite que se considere una cultura superior a las demás, por lo que, rechaza la jerarquización y el etnocentrismo, rompiendo con las ideas del asimilacionismo. Ya que el imponer una cultura en detrimento de las otras hace que la diversidad cultural desaparezca y el interculturalismo entiende que esta es una fuente de riqueza para la sociedad (Carbonell, 1996).

Según Elosegui (1997), el interculturalismo considera que detrás de la diversidad cultural hay unos valores comunes, que son los que permiten que las culturas se relacionen y aprendan unas de otras. Además, esto es lo que hace que sea posible convivir en una sociedad donde se respeten tanto los derechos universales, como el pluralismo cultural. Para eso, la legislación no puede ser una imposición, sino que debe ir precedida de un proceso de convivencia y consenso entre las diferentes culturas en igualdad, que requiere de tiempo.

Esta autora considera también, que si una legislación toma como referente el interculturalismo debe favorecer unos valores comunes, al mismo tiempo que salvaguarda e impulsa la diversidad cultural. Entiende que lo que marca esos valores comunes es la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, y que esta debe marcar la justicia e injusticia de las costumbres y tradiciones de las diferentes culturas. Esto además, resulta beneficioso para ellas, puesto que les obliga a realizar un proceso de autocrítica que con el modelo guetizador no se produce.

Por tanto, para poner en práctica el interculturalismo y que el intercambio pueda darse es necesario que estemos dispuestos a traspasar nuestra particularidad sin abandonarla, es decir, debemos ser:

“comunes en lo universal, plurales en la diversidad” (Elosegui, 1997, 25)

La interculturalidad es, por tanto, la interacción entre las diferentes culturas, es una actitud y un compromiso que adoptan las diferentes culturas presentes en una sociedad. Tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de todas las personas y de los grupos, permitiendo que se ofrezcan diferentes soluciones a los problemas comunes. Esto implica que todas las

personas sea cual sea su cultura debe tomar un camino de aprendizaje continuo (Besalú, 2002).

La educación intercultural tiene una enorme importancia para que el conjunto de la sociedad tome conciencia de la importancia del intercambio y adquiera una postura positiva hacia la diversidad, puesto que, tal como nos explican Peñalva & Goikoetxea (2008, 45):

“La educación intercultural se dirige a niños, niñas y adultos, a la escuela, a la sociedad y a la familia, a la educación formal y no formal”

Por lo tanto, llevar a la práctica la interculturalidad requiere de un proceso de compromiso y de adaptación de toda la sociedad, incluyendo a los inmigrantes y a los autóctonos. Además, el modelo intercultural implica que, para poder atender de manera completa a la diversidad, se realicen importantes transformaciones en las estructuras escolares, en los contenidos recogidos en el currículo, en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en la formación inicial y permanente de los educadores (Peñalva & Zufiaurre, 2008).

De esa forma, la escuela se convierte en un espacio donde el diálogo, la cooperación, el intercambio y la solidaridad entre los alumnos y alumnas de las diferentes culturas, son la base del aprendizaje de estos niños y niñas. Esta interrelación es la que les ayudará a comprender las diferencias, a ser más flexibles y creativos y a entender que el mundo es complejo, dinámico y esta en constante cambio. Por lo tanto, la educación intercultural no rehuye los conflictos, sino que los afronta de manera positiva y se vale de ellos para que los alumnos aprendan y se desarrollen (Carbonell, 1996).

De modo que el sistema educativo debe entender que la escuela intercultural se centra en la identidad propia de la persona y no en las culturas de origen. Es preciso evitar cualquier estereotipo para partir de las realidades de cada alumno, y así poder atender a sus necesidades de la forma más adecuada. Además, la educación intercultural debe estar dirigida únicamente a las minorías étnicas, sino que también se hace necesario educar a las personas de la cultura mayoritaria. Tampoco debe limitarse a las escuelas donde la diversidad cultural sea amplia, ya que es en las que no

es así donde se hace más necesaria, ya que sus alumnos serán los que más carencias tengan con respecto a la diversidad cultural y a los valores interculturales (Besalú, 2002).

1.3. La integración en la sociedad española: un nuevo reto

Como hemos tratado en apartados anteriores, hay países con años de experiencia en la recepción de inmigrantes, sin embargo, este no es el caso de España, puesto que solo hace un par de décadas que se ha convertido en lugar de destino para millones de personas inmigrantes. Así que, la experiencia en muchos aspectos relacionados con la integración, como la educación, es bastante limitada, aunque la escuela sea posiblemente el ámbito donde más se han desarrollado las estrategias para integrar a las personas inmigrantes.

Esta falta de experiencia debe ser tomada como un reto, pero también como una oportunidad única, puesto que tenemos la posibilidad de construir una sociedad intercultural, en la que se reconozcan los derechos de las personas y las culturas fluyan entremezclándose y enriqueciendo a las personas y, en consecuencia, a la sociedad en su conjunto (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006).

A pesar de que no ha pasado mucho tiempo y de que la experiencia es menor que en otros países, durante estos años sí que se ha intentado dar respuesta a la llegada de inmigrantes y a su integración en la sociedad. A continuación, intentaremos analizar lo que se ha ido haciendo y lo compararemos con los diferentes modelos, viendo si se puede enmarcar en alguno de ellos. Para ello, tendremos en cuenta la legislación, la actitud de la sociedad española y el punto de vista de los inmigrantes. Además, trataremos la importancia de la escuela y cómo puede ayudarnos a construir una sociedad intercultural.

1.3.1. El modelo español

Resulta muy difícil, por no decir imposible, enmarcar el modelo español en alguno de los que hemos visto anteriormente, ya que no se ha apostado claramente por ninguno de los tres, quizás porque lo novedoso y la rapidez del fenómeno de la inmigración.

Lo cierto es que, como explican Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas (2006), la inmigración parece haber apabullado y asustado a los diferentes gobiernos que se han sucedido en el poder. Así lo demuestran las leyes de extranjería y las diferentes normas relativas a este aspecto, puesto que desde el principio, incluso desde antes, han tenido un carácter muy restrictivo y, en alguna ocasión, algunos de sus apartados han sido acusados de inconstitucionales. La única medida que tuvo un carácter más abierto fue el proceso de regulación extraordinaria que llevo a cabo el pasado gobierno socialista, pero que fue criticado muy duramente por diferentes sectores de la sociedad, alegando que provocaría un efecto llamada y la llegada masiva de nuevos inmigrantes.

Si en la extranjería se ve claro el carácter restrictivo, en lo que respecta a la gestión de la identidad cultural de los inmigrantes no podemos hablar de una postura generalizada, ya que nos encontramos con una mezcla de elementos de los distintos modelos de integración (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006).

Otra característica del modelo español que dificulta mucho el relacionarlo con uno en concreto, es que cada comunidad autónoma tiene competencias para regular en lo referente a las políticas de integración de los inmigrantes, por lo que cada una con su plan para tratar este aspecto. Esto hace que España sea un mosaico de diferentes propuestas (Martínez De Lizarrondo, 2009; Requena, 2011).

Algo que sí tienen en común los diferentes comunidades autonómicas son los principios que rigen sus planes, ya que son muy parecidos, y en ocasiones algunos se repiten en más de uno. Algunos de estos principios son por ejemplo: la bidireccionalidad, la corresponsabilidad, la normalización, la coordinación y cooperación, la integralidad, la transversalidad, la igualdad y la interculturalidad. Esto se debe a que estos planes siguen las directrices marcadas desde “arriba”, es decir, están muy influenciados por lo que se les indica y exige desde Europa (Requena, 2011).

Sin embargo, a pesar de que sus principios se corresponden con la idea de interculturalidad, y de que, en contadas ocasiones, aparezcan en la normativa medidas con esa postura, lo cierto es que esas medidas pocas veces se llevan a la práctica y la

tendencia es que la sociedad asimile a los inmigrantes. Por ejemplo, la Ley 8/2000 reconoce el derecho a una enseñanza específica referente a su identidad cultural y en muchos planes autonómicos se propone el fomento de la lengua materna, sin embargo las posibilidades de aprender la lengua de origen en el centro educativo son casi inexistentes (Martínez De Lizarrondo, 2009).

Por lo tanto, tal y como nos explica Requena (2011, 670), parece que:

“... las políticas de integración, diseñadas por las comunidades autónomas, se mueven entre la utopía política del modelo interculturalista y la realidad de las medidas del modelo asimilacionista.”

Es aquí de donde proviene la idea de *la falacia de la interculturalidad*, de la que nos habla Martínez De Lizarrondo (2009). Esta idea explica que la normativa y la realidad práctica, en el caso de la integración de los inmigrantes, no van siempre de la mano. Por una parte, existe un escaparate teórico en el que se vende el discurso de la interculturalidad, pero no se corresponde con la realidad, ya que la tendencia de las políticas es sobre todo asimilacionista, lo que se traduce, por tanto, en medidas asimilacionistas.

Esta idea guarda mucha relación con el símil que utiliza Requena (2011), para referirse a la realidad de algunos inmigrantes, *la camisa cultural*. Este autor nos explica cómo la experiencia de muchos inmigrantes, sobretudo de origen africano, es que al llegar a España se ven en la obligación de desprenderse de lo referente a su cultura de origen para asimilar la cultura española e integrarse en la sociedad, por medio de un proceso de aculturación. Se ven obligados a cambiar de forma de vestir y adoptar la de aquí, y muchos más ejemplos de ese tipo. Por eso, es como si se cambiasen de *camisa cultural*, abandonando la suya para ponerse la de otros. Por lo tanto, en este caso, se confirma que existe una cierta tendencia de la sociedad española hacía el modelo asimilacionista.

En resumen, no podemos decir que el modelo español se enmarque claramente en ninguno de los tres modelos típicos. Por lo tanto, se desprende que todavía tenemos que seguir trabajando para que el modelo, que aún está en construcción, se asemeje lo

más posible a la interculturalidad. Con el objetivo de conseguir que cada persona pueda forjar su identidad aprendiendo de cuantas más culturas mejor, desterrando la idea de que la inmigración es un problema y proclamando que la diversidad es una riqueza que se debe explotar, ya no solo desde la teoría, también con hechos y actitudes.

1.3.2. El principio de bidireccionalidad

La bidireccionalidad o bilateralidad, como la denominan algunos autores (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006), es uno de los principios en los que se basa la interculturalidad. Por tanto, como hemos visto más arriba, también es uno de los que aparece recogido en los diferentes planes autonómicos.

Para que la interculturalidad sea una realidad es muy importante tener en cuenta este principio, puesto que la integración, según la entiende este modelo, se construye sobre la bidireccionalidad. Este concepto implica que la responsabilidad de la integración no es solo sobre los inmigrantes, sino que el peso más grande recae en la sociedad de acogida. Esto quiere decir que se debe generalizar en la sociedad la sensibilización con respecto al intercambio cultural para que el inmigrante se sienta acogido y cómodo y perciba la integración como positiva (Requena, 2011).

Si este principio se llevara a cabo de la manera adecuada, produciría un proceso de reajuste mutuo. Es decir, tanto la sociedad de acogida como los inmigrantes, deberían ir construyendo sus identidades a medida que avanzase el proceso de integración. Por lo tanto, se entiende que nada permanece igual sino que evoluciona para enriquecerse compartiendo unos valores comunes (Moreno Fernández, 2009).

Por el contrario, si se rompe este compromiso y la bidireccionalidad no se lleva a la práctica, es entonces cuando surgen diferentes conflictos o dificultades. Estas dificultades provocan que la integración rompa con otras ideas del interculturalismo e impiden que esta sea satisfactoria para todos.

Los inmigrantes también entienden que la integración debe ser un proceso bidireccional. Sin embargo, un problema muy común es la idea de que lo normal es que el inmigrante tenga que hacer un esfuerzo más grande porque está en otro país.

Esta idea está generalizada en muchas personas, tanto de la sociedad receptora como entre los inmigrantes. Lo que lleva a que la integración sea un proceso lleno de desigualdades (Requena, 2011).

También se rompe este principio de bidireccionalidad cuando la sociedad de acogida opta por un modelo asimilacionista o multiculturalista. En el primer caso, el esfuerzo recae solo en el inmigrante, por lo que no es un modelo bidireccional, sino unidireccional. Mientras que en el segundo modelo, las culturas no se relacionan, por tanto, el intercambio no existe (Osuna, Bernal, Souza, Martínez, & Mangas, 2006).

Tal como se explica más arriba, la sociedad española muestra una tendencia hacia el asimilacionismo. Un ejemplo es el de la *camisa cultural*, por el cual algunos inmigrantes tenían que pagar el precio de perder su identidad de origen para adoptar la mayoritaria de la sociedad española. Ejemplos como este hacen que los inmigrantes puedan ver amenazada su identidad cultural o que puedan sentirse defraudados porque no existe bidireccionalidad y se les exige un precio muy alto. Estos sentimientos pueden llevar a los inmigrantes a tomar la opción de encerrarse en su propia cultura y apartarse del resto de la sociedad en comunidades, que podrían considerarse guetos (Requena, 2011).

Requena (2011) también explica que este proceso, por el cual se forman pequeños guetos en las ciudades y pueblos, puede parecer que se trate de un proceso de automarginación, esta idea la encontramos, incluso, en algunos inmigrantes. Sin embargo, el autor considera que la realidad es que, suele producirse cuando los inmigrantes tienen que elegir entre negar y abandonar su cultura para integrarse o mantenerla limitando al mínimo su contacto con el resto de la sociedad. La elección en muchos casos es la segunda. Esto se debe a que sienten apego por su identidad cultural, por lo tanto, si esta es infravalorada, o incluso despreciada, es normal que se sientan más cómodos formando mini sociedades aisladas en las que su cultura prevalezca.

También resulta muy peligrosa la actitud etnocentrista de considerar al inmigrante como el otro y de la que nos habla Besalú (2002). Esta actitud, en mayor o menor medida, suele estar presente en el subconsciente de las personas y es la que nos hace

pensar a veces que nuestros valores son mejores o más válidos por el hecho de ser nuestros. Además, puede llevar al rechazo de los inmigrantes alegando que su llegada supone un peligro para las buenas costumbres de la sociedad receptora. Esto provoca en muchos casos actitudes xenófobas y racistas que constituyen el mayor riesgo para la integración que persigue el interculturalismo (Carbonell, 1996).

Por lo tanto, al igual que hemos visto con el interculturalismo, este principio está reconocido en la normativa, pero en la realidad son muchos los ejemplos en que no se pone en práctica. Lo que genera los problemas de integración, como los que hemos descrito, que vuelven a demostrar que es necesario que tanto la sociedad de acogida como los inmigrantes, se impliquen para lograr una integración que enriquezca a todas las personas de la sociedad. Además, como hemos visto, la actitud de la sociedad de acogida tiene una enorme influencia en la integración de los inmigrantes.

1.3.3. Niveles de integración

En este apartado, vamos a tratar sobre los niveles o fases que suelen seguir los inmigrantes en su integración recogidos en (Moreno Fernández, 2009). Además, en el apartado anterior, hemos conocido algunos puntos de vista de los inmigrantes en cuanto a su integración en la sociedad española. En las líneas siguientes seguiremos analizando su visión teniendo en cuenta el estudio realizado por Requena (2011).

Según los testimonios recogidos en ese estudio, hay un punto en el que coinciden todos los inmigrantes. Se trata de sus preocupaciones básicas, que son tres: regularizar su situación consiguiendo los papeles, trabajar y poder acceder a los servicios sociales básicos (sanidad y educación para sus hijos e hijas). Parece que lo único que piden a la integración es que les facilite cumplir sus expectativas relativas a estos tres aspectos, y que, por lo general, esas expectativas básicas se suelen cumplir. Esto hace que la visión de los inmigrantes con respecto a su integración sea positiva, a pesar de que, como ya hemos visto, la sociedad española parece estar más cerca del asimilacionismo que del interculturalismo. Sin embargo, Requena (2011) también nos habla de que en realidad esta integración lleva a la construcción de identidades fragmentadas, que impiden que los inmigrantes se sientan completos. Esto se debe a que parecen vivir

una vida partida entre lo de aquí y su país de origen. Este hecho revela el drama que supone inmigrar para conseguir una mejora económica, ya que, según este modelo de integración, implica perder el anclaje cultural y estar en situación de desigualdad en la sociedad de acogida.

Este hecho nos puede dar una idea de hasta qué punto suele llegar la integración de los inmigrantes en la sociedad española. A este respecto, Moreno Fernández (2009) realiza una subdivisión del proceso de integración, desde que el inmigrante llega hasta que está integrado con una identidad costuida en el proceso. Concretamente nos habla de cuatro fases o niveles por las que se debe pasar hasta llegar a ese punto. La división que realiza del proceso es la siguiente:

1. *integración de supervivencia*: este nivel le permitiría sus necesidades básicas de supervivencia. El tiempo que se tarda en conseguir alcanzar este nivel depende del tipo de inmigración. Hay grupos de inmigrantes que llegan con este nivel superado, sin embargo, otros, generalmente ilegales, no tienen ni siquiera lo necesario para cubrir estas necesidades, por lo que requieren de ayuda inmediata por medio de mediadores culturales o de otro tipo.
2. *Integración laboral o escolar*: consiste en desempeñar dentro de la comunidad de acogida un trabajo o una función social, que generalmente no es muy demandada por los trabajadores. También hace referencia a la incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes al sistema educativo.
3. *Integración social*: suele requerir de más tiempo que los dos primeros. Supone que el inmigrante se integra en la sociedad como individuo y como miembro de un grupo. Se alcanza a partir del segundo nivel porque le permite acceder a ámbitos sociales. Esto le permite desarrollar su personalidad social y enriquecer sus relaciones en el ámbito público.
4. *Integración identitaria*: conlleva la aparición de relaciones complejas entre inmigrantes y residentes. En este nivel el inmigrante puede decidir que aspectos de su cultura quiere preservar y optar por cuales de la cultura de acogida le interesa adoptar. Por lo tanto, es cuando más se puede transformar

la identidad, construyéndola a partir de la cultura de origen y de la de acogida. Este proceso es el que lleva al desarrollo y enriquecimiento personal.

Otro aspecto a tener en cuenta en la integración de los inmigrantes son los apoyos de los que se sirven para hacerlo. Parece ser que el primer contacto que les sirve de ayuda para superar esos primeros niveles de integración, es el entramado social cercano, familiares, vecinos, compatriotas, etc. Por otro lado, también destaca la importancia de las ONG y asociaciones que realizan una importante labor sirviendo nexo entre los inmigrantes y las instituciones (Requena, 2011).

Por tanto, en los ejemplos que nos ofrece Requena (2011) vemos como las preocupaciones se centran solo en las necesidades básicas y en el trabajo, y que parece que las relaciones sociales no tiene mucha importancia. Por eso, podríamos situar la integración de esos inmigrantes entre el nivel de integración laboral y el social, estando más cerca del primero. pueden situar la integración de esos inmigrantes entre los niveles nivel.

1.3.4. Importancia de la escuela en la integración

Los objetivos de la educación se resumen en uno, que es el de preparar a las personas para desenvolverse en la sociedad. La integración de los inmigrantes es una realidad social actual y, por tanto, también debe existir una respuesta educativa dirigida a educar a los alumnos siguiendo principios interculturales. Además, dado que vivimos en una sociedad en constante evolución y donde la diversidad cultural es tan grande, la escuela debe atender a las necesidades de todos los alumnos y enseñarles a que adaptarse a los cambios. Además, la escuela debe evitar que se produzcan desigualdades entre los alumnos y alumnas de diferentes culturas (Carbonell, 1996).

Esto supone el reto de educar a las segundas generaciones, es decir, a los hijos de inmigrantes nacidos en España. La educación debe garantizar que el alumno/a adquiere valores comunes para la vida en la sociedad, sin por ello descuidar que pueda desarrollar los de su cultura de origen. Esta nueva identidad en construcción puede contrastar con la de los padres y madres. Es entonces cuando se puede abrir una

brecha generacional, que supondrá que se está avanzando generación a generación (Requena, 2011).

Para crear una sociedad basada en valores interculturales hay que comenzar desde los primeros años de vida, porque es en la escuela donde, en gran medida, se van a formar los valores de los futuros ciudadanos. Una educación basada en las ideas de la interculturalidad es la forma más eficaz de combatir la xenofobia, el racismo, el etnocentrismo, los estereotipos y los prejuicios. Por eso, la educación intercultural resulta tan importante para educar tanto a los niños y niñas de otros orígenes como a los autóctonos, ya que de todos ellos depende el futuro de la sociedad (Besalú, 2002).

Por lo tanto, se hace necesario llevar a la práctica todos esos buenos propósitos que podemos encontrar en leyes de educación que recogen principios relacionados con la interculturalidad, puesto que lo hacen desde la filosofía de la compensación educativa, la cual está relacionada con los otros modelos. Un ejemplo de ello es la LOGSE (Peñalva & Zufiaurre, 2008). Además, es necesario que los centros realicen un ejercicio de autocrítica. Para ello deben revisar si lo que se recoge en su ideario en el PEC va encaminado hacia la interculturalidad y si la práctica real va de la mano de este (Besalú, 2002).

Besalú (2002) nos indica algunas medidas que nos pueden ayudar a fomentar la interculturalidad en los centros educativos. Una de las características que debe tener la escuela para poder ser intercultural es que su organización y su estructura permitan que los intercambios culturales sean fáciles y naturales. Para que se genere un ambiente que favorezca las interacciones, las barreras entre los alumnos deben ser las mínimas posibles y los espacios deben ser flexibles y modificables. Esta flexibilidad también debe estar presente en los agrupamientos y en las formas de trabajo. Por lo tanto las metodologías no pueden estar atadas a un libro de texto, sino que deben valerse de diferentes materiales que irán cambiando según las necesidades y las características de cada grupo.

1.4. Las peculiaridades de la sociedad navarra

En la primera parte de esta sección hemos visto que la llegada de inmigrantes a Navarra ha seguido, prácticamente, la misma evolución que la del estado español. También la respuesta de las instituciones y de la sociedad en general ha sido muy parecida, aunque con algunos matices.

Martínez De Lizarrondo (2009) nos presenta algunas de las medidas que se han propuesto en educación y, en algunos casos, tomado en Navarra. En primer lugar nos explica que en Navarra la tendencia a la compensación educativa ha sido menor que en otras comunidades. Aunque encontramos profesores y aulas de apoyo para el refuerzo del castellano, se indica que se deben utilizar estos recursos de manera razonable y se debe intentar integrar lo antes posible al alumno en su aula inicial. Además, se opta por que este refuerzo sea en el aula para no separar al alumno/a, ya que se entiende que el grupo es el mejor entorno para su aprendizaje. Un inconveniente suele ser que se tiende a concentrar a los alumnos/as para rentabilizar recursos. También se han tomado medidas para evitar la concentración en los centros públicos, como la creación de las comisiones de escolarización. Estas comisiones tienen la función de informar sobre las diferentes opciones de matrícula, canalizar la demanda y orientarla para conseguir que el reparto sea equitativo, todo ello con la conformidad de padres y madres.

Estos ejemplos indican que en algunos aspectos se opta por medidas más encaminadas hacia la interculturalidad que en otras comunidades. Sin embargo, ha habido otras políticas que se alejaban mucho de esta idea, como por ejemplo, el negarse a la creación de servicios de mediación o traducción, cerrando puertas al intercambio cultural.

Otro aspecto que es muy importante abordar sobre la realidad navarra es que contamos con dos lenguas oficiales. Hecho que también influye en la integración de las personas inmigrantes, en este caso en la integración sociolingüística (Moreno Fernández, 2009). Del mismo modo, en Navarra tenemos la suerte de contar con una gran diversidad, que no solo está ligada a los procesos de inmigración. Puesto que como señalan Peñalva & Zufiaurre (2008) no debemos olvidar que la diversidad no se limita solo a la inmigración, sino que en toda sociedad existen diferentes subculturas o,

incluso, culturas conviviendo, sin necesidad de que esto se deba a procesos migratorios actuales. Esto quiere decir que ninguna sociedad es completamente homogénea. La diversidad de Navarra tampoco se puede limitar a castellanoparlantes y vascoparlantes, ya que existen otras muchas subculturas y etnias en nuestro territorio. Además, también es un error reducir la diversidad al idioma, la religión o la geografía.

El que Navarra sea una sociedad bilingüe es un hecho relevante para la integración de los inmigrantes. La influencia de este hecho reside en que en una sociedad bilingüe o plurilingüe suele ocurrir que la población está más concienciada y sensibilizada en el reconocimiento de las diferentes lenguas y su mantenimiento, en comparación con una sociedad monolingüe (Moreno Fernández, 2009). No solo eso, sino que también las instituciones pueden tener más experiencia a la hora de legislar en este aspecto. Sin embargo, las políticas que se suelen tomar tienen mucho que ver con la ideología de los gobiernos, con los inconvenientes que esto suele provocar.

Para legislar el uso del euskera en el ámbito público se aprobó en 1986 la ley foral 18/1986, también denominada la ley del vascuence. Esta ley divide Navarra en tres zonas: la zona vascófona, la zona mixta y la zona no vascófona. En cada una de estas el euskera está reconocido de manera diferente. De manera que, el resultado es el siguiente:

- *Zona vascófona*: el euskera es cooficial junto con el castellano.
- *Zona mixta*: no es oficial, pero se reconocen algunos derechos con respecto al uso del euskera en las instituciones.
- *Zona no vascófona*: los derechos del uso del euskera en las instituciones son muy limitados.

Además, también existe un decreto foral que regula la incorporación y uso del euskera en la enseñanza de Navarra, el decreto foral 159/1988. En él se especifica los modelos lingüísticos que se podrán ofertar en los centros educativos. Además, asigna a cada zona unos modelos, aunque esto depende de la demanda de las familias, puesto que las instituciones están obligadas a darles respuesta, siempre que se cumplan unos requisitos. Los modelos que establece son los siguientes:

- *Modelo G*: educación en castellano sin euskera.
- *Modelo A*: educación en castellano con la asignatura de euskera.
- *Modelo B*: educación en castellano y en euskera, ambas lenguas vehiculares.
- *Modelo D*: educación en euskera con la asignatura de lengua castellana.

El decreto establece que los tutores legales son quienes deben optar entre un modelo lingüístico u otro. En la elección intervienen muchos factores que actúan como condicionantes. Uno de esos factores es el nivel de información que los padres y madres tienen sobre las opciones existentes. En este aspecto, a pesar de la existencia de las comisiones de escolarización, el nivel de información es bastante bajo. Según la “Encuesta 2008: inmigración en Navarra” solo el 55% de las personas inmigrantes encuestadas declaraba haber tenido información sobre este tema.

Otros factores que, según Moreno Fernández (2009), pueden influir en la opción de los padres y madres inmigrantes por un modelo u otro son:

- La importancia de cada lengua en los ámbitos públicos.
- El conocimiento previo de esas lenguas.
- La similitud entre la lengua de los inmigrantes y cada una de las lenguas de la sociedad de acogida.
- La actitud de las personas inmigrantes hacia esas lenguas.
- La actitud de la sociedad de acogida hacia la lengua de los inmigrantes.

También tienen mucho peso en esta decisión las recomendaciones y orientaciones que se hagan desde las instituciones, sobre todo desde los centros educativos, aunque la última palabra es siempre de las familias. En Navarra, se ha promovido de forma casi exclusiva la matriculación en modelos con el castellano como lengua vehicular (Martínez De Lizarrondo, 2009).

Todos estos elementos habrán tenido mucho que ver en que los modelos en castellano se impongan claramente frente a los modelos en euskera, además con porcentajes bastante superiores a los porcentajes generales. Los datos concretos de la “Encuesta 2008: inmigración en Navarra” son que, entre los inmigrantes matriculados en estudios no universitarios en el curso 2002/2003, el modelo G es el que más alumnos/as tiene

con un 85%, seguido del modelo A con el 13/14%, mientras tanto, el modelo D solo recoge entre el 1 y 2%. En cuanto a los datos generales ese mismo año, son los siguientes: el modelo G contaba con un 56%, el modelo A con casi un 21% y el modelo D llegaba al 23%. Estos datos quedan recogidos en la figura 4, donde se aprecia claramente la diferencia entre los datos generales y los de los alumnos/as inmigrantes.

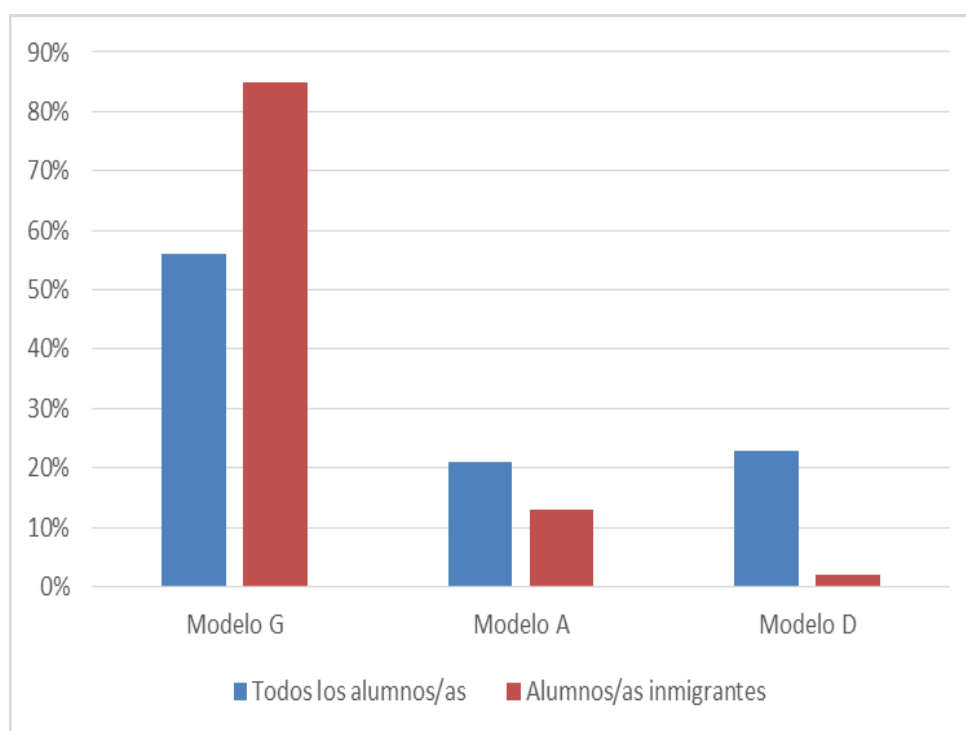


Figura 4. Porcentajes de alumnos/as matriculados por modelos, según datos de la “Encuesta 2008: inmigración en Navarra” (Elaboración propia)

2. ESTUDIO EMPÍRICO

Como ya he comentado en la introducción, el objeto de este pequeño estudio empírico son las razones que llevan a los padres y madres inmigrantes a elegir entre los diferentes modelos lingüísticos. El método utilizado para llevar a cabo ese estudio ha sido una encuesta realizada a diferentes padres y madres inmigrantes con hijos/as en Educación Primaria o en Infantil. Pero dada que para la realización de un trabajo de este tipo los medios son limitados, el estudio no tiene valor científico o estadístico, sino que es meramente orientativo. Sin embargo, el procedimiento que he utilizado se inspira en modelos o procedimientos metodológicos que normalmente se usan en los

estudios científicos. Lo que buscamos con el estudio es conocer los motivos que las familias inmigrantes tienen en cuenta para escolarizar a sus hijos/as en un modelo u otro y averiguar si estas razones reflejan de algún modo la integración social de estas familias.

2.1. Material y métodos

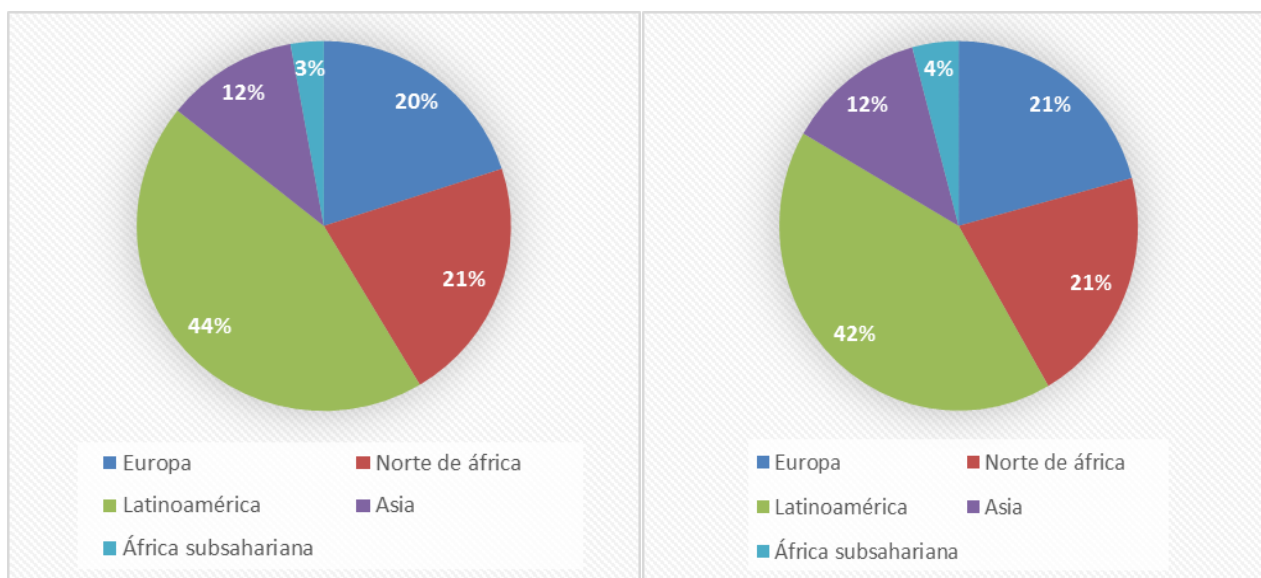
Para este estudio observacional necesitaba conocer la perspectiva de padres y madres. Por lo tanto, el método que iba a utilizar debía permitir que las personas expresasen su opinión así que no podía ser cerrado. Por otra parte, quería que la muestra abarcase al mayor número de personas posibles, pero tenía en cuenta que los recursos y el tiempo de los que disponía eran limitados. Por todo ello, opté por realizar una encuesta. La encuesta me permitía plantear preguntas de respuesta abierta dirigidas a conocer los diferentes factores que motivan la elección entre los modelos lingüísticos. El uso de este tipo de preguntas se debe a que las razones pueden ser muy diversas y lo que me interesaba era conocer todas las posibles opciones, incluso las que todavía no se habían planteado. El único inconveniente de este tipo de preguntas es que son difíciles de evaluar.

Una vez que había seleccionado la encuesta como método para la recogida de la información, el siguiente paso era confeccionar el cuestionario. Para ello, era necesario tener muy en cuenta a quién iba dirigido, padres y madres inmigrantes. Era consciente de que una parte importante de los padres y madres no dominaría el castellano. Por lo tanto, intente que el cuestionario fuera breve y conciso y que las preguntas fueran lo más simple posibles. Podemos dividir el cuestionario en dos partes. En primer lugar, encontramos una serie de preguntas para contextualizar a las familias. La segunda parte está dirigida a conocer por qué modelo optan y las razones de hacerlo. Además, se contempla la posibilidad de que no hayan podido matricular en el modelo deseado con la última pregunta. Para hacerlo más fácil de rellenar, la mayoría de las preguntas del cuestionario son preguntas con opciones (véase Anexo I). De todos modos, a pesar de que trate de hacerlo sencillo, cuando pasé el cuestionario en Ikaskide, me di cuenta

de que había muchos puntos de mejora, así que confeccione otro cuestionario con algunos cambios, aunque no lo utilicé en la encuesta (véase Anexo II).

Después de preparar el cuestionario, lo último que me quedaba era decidir que muestra iba a utilizar y cómo iba a entregarles el cuestionario para que lo rellenarán. Ya había decidido que los dos lugares para recoger la información serían el CP “Virgen Blanca” e Ikaskide. Las diferencias entre estos dos espacios son considerables, por lo que las formas de contactar con las familias también lo fueron.

En el colegio, la forma de llegar a las familias estaba claro. Les entregué los cuestionarios a los alumnos/as y eran ellos quienes se lo hacían llegar a sus padres y madres y quienes lo traían de vuelta. Decidí seleccionar una muestra controlada que supusiese una tercera parte del total de las familias, que eran 71. Por lo tanto, para que fuera representativa seleccione a 24 familias, atendiendo a su región de origen. También procuré que fuera representativa en cuanto a los modelos lingüísticos, para que el diseño muestral se acercara lo más posible a uno que cumpliera las condiciones que suelen tener los que se usan en estudios científicos. Aunque dentro de esa representatividad intenté que se diesen todas las combinaciones posibles entre esas dos variables, ya que lo que interesaba era conocer los diferentes puntos de vista. En las figuras 8 y 9 vemos la comparación en porcentajes entre los datos totales y los de la muestra, atendiendo a regiones de origen.



Figuras 8 y 9. Comparativa entre los porcentajes del total de las familias (8) y los de las familias de la muestra (9) por regiones de origen (Elaboración propia)

Por otra parte, en ikaskide podía haber supuesto un problema hacer llegar el cuestionario a las familias, pero se me presentó la oportunidad de pasar el cuestionario en una reunión informativa para los padres. Por lo tanto no fue una muestra controlada, sino que respondieron al cuestionario los padres y madres que acudieron. Esto me permitió explicar personalmente en qué consistía la encuesta, aclarar las dudas que surgieron e, incluso, ayudar a rellenar algún cuestionario transcribiendo lo que me iban diciendo. La reunión no fue muy concurrida, ya que asistieron a la reunión 13 padres y madres y completaron el cuestionario 9, ya que había padres y madres españoles y matrimonios que habían ido juntos. En este caso la muestra no es tan representativa, puesto que, de esas nueve familias que contestaron 8 eran de origen latinoamericano y solo una era de origen marroquí.

2.2. Contextualización de los ámbitos donde se ha realizado el estudio

La encuesta la contestaron familias del Colegio Público “Virgen Blanca” de Huarte y padres y madres con hijos/as en el proyecto de los Escolapios en el casco viejo de Pamplona, Ikaskide. Para recoger la información necesaria para el estudio escogí estos dos lugares por varias razones. Por un lado, por la cercanía, ya que este año he realizado las prácticas escolares en el centro “Virgen Blanca” y llevo unos cuantos años

como voluntario en el proyecto social de Ikaskide. Por otro lado, son espacios educativos con bastante presencia de alumnos de origen extranjero.

2.2.1. CP “Virgen Blanca” de Huarte

El CP “Virgen Blanca” es un centro educativo situado en Huarte, Navarra. Está constituido como un centro de carácter público dependiente del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra. Las instalaciones actualmente son propiedad del Gobierno de Navarra.

El 1 de septiembre de 1946 se inauguró la escuela vieja en la Plaza de San Juan. En dos edificios diferentes estudiaban los alumnos y alumnas. En 1967 se le dio el nombre de Colegio Virgen Blanca. En varios años el colegio se amplió gradualmente. En 1992 surgió el modelo D, y la escuela se fue quedando pequeña, por lo que en el curso 2002 dos grupos de alumnos/as pasaron a dar clase a la casa de cultura. El 9 de enero de 2003 las clases empezaron en la nueva escuela, en Ugarrandia, un barrio nuevo de Huarte. La inauguración oficial se produjo el 27 de enero de ese mismo año.

En él se imparten enseñanzas de las etapas de Educación Infantil(3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años). El colegio actualmente oferta tres modelos lingüísticos, A, G y D. Cuenta con 668 alumnos/as distribuidos en las 33 aulas de Educación Infantil, Educación Primaria y TGD. Es el único centro escolar de la localidad, acoge alumnos/as de Huarte y de los Valles de Egües y Esteribar, por lo que se define como un centro comarcal. El Colegio Público “Virgen Blanca” también se define como un centro público, bilingüe, laico, aconfesional y plural (<http://cpvirgenblancaip.educacion.navarra.es/index.php/es>).

Entre los objetivos que aparecen en el PEC cabe destacar:

- Conocimiento, respeto e interés a la diversidad de lenguas de nuestro pueblo así como el impulso a utilizar el euskera entre los alumnos que no la conocen.
- Fomentar el conocimiento, respeto e interés de la diversidad de culturas, etnias y razas.
- Responder a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado.

- Conseguir con las familias una comunicación de forma ágil, verdadera y efectiva.
- Posibilitar el desarrollo de las capacidades sociales.
- Educar con libertad entre sexos no admitiendo discriminaciones por razón de sexo.

Se trata de un centro con una amplia diversidad. Si atendemos al número de alumnos y alumnas de origen extranjero, el porcentaje es del 14,5%, siendo el número absoluto de 97 alumnos y alumnas. En este dato se incluye dentro del alumnado de origen extranjero a todos los alumnos/as cuyo padre, madre o ambos progenitores sean inmigrantes, es decir que pueden ser de la segunda generación. De hecho, la mayoría de estos alumnos/as, concretamente 69, han nacido en España, es decir, un 71%, y 67 tienen la nacionalidad española, casi el 70%.

Entre los alumnos y alumnas de origen extranjero encontramos familias de muchas procedencias diferentes. Si realizamos una distribución por áreas o regiones de origen de esos alumnos/as, como la que aparece en la figura 5, podemos observar que una parte muy importante provienen de América latina (39%), del Norte de África (32%), sobre todo de Marruecos, y del resto de Europa (17%). También hay alumnos/as de Asia (8%) y del África subsahariana (4%).

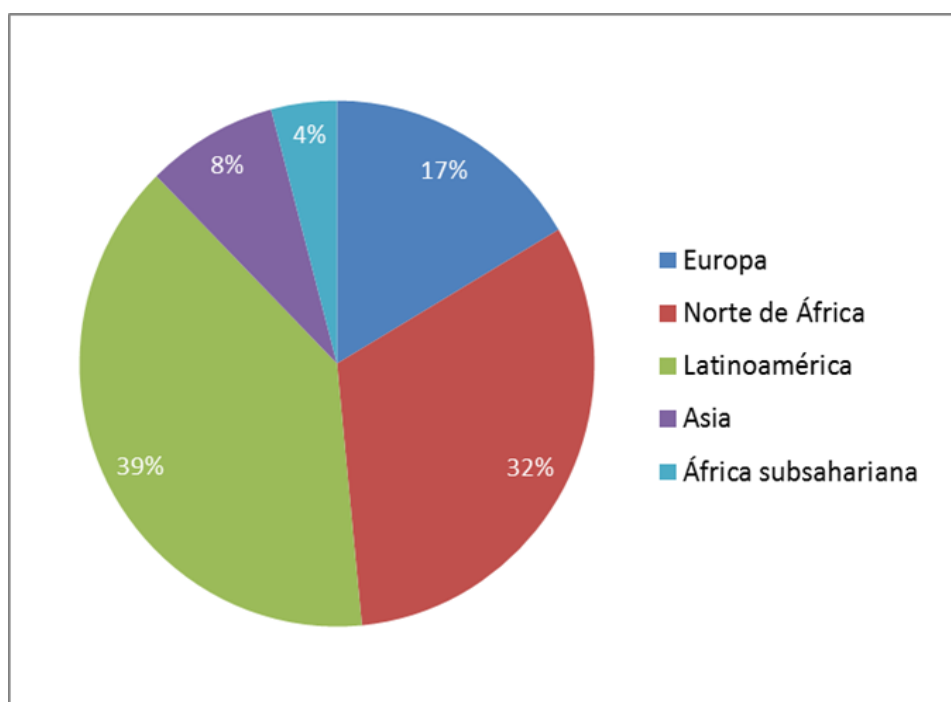


Figura 5. Distribución del alumnado de origen extranjero del CP “Virgen Blanca” por regiones de origen (Elaboración propia)

En el Plan de Atención a la Diversidad del centro se especifica que una profesora realizará la labor de “profesora de minorías” para dar respuesta a toda la diversidad cultural existente en la escuela, relacionada o no con la inmigración. El documento especifica que su atención irá dirigida a alumnado extranjero o en situación social y cultural desfavorecida que presente dificultades curriculares y a alumnado con desconocimiento del idioma. Esta profesora cuenta con un aula donde refuerza los contenidos curriculares necesarios o en su caso el idioma. Sin embargo, también realiza su labor entrando en las aulas de los alumnos/as. Además de esta profesora, también hay otros profesionales que colaboran en la atención a las necesidades de estos alumnos y alumnas, como por ejemplo, las profesoras de Pedagogía Terapéutica o la orientadora.

Como hemos visto, en el centro se imparten estudios en los tres modelos lingüísticos, en modelo A, G y D. Si tenemos en cuenta solo a los alumnos de origen extranjero observamos unas grandes diferencias con respecto a los datos generales del centro. En estos últimos, podemos ver que el 69% de los alumnos/as estudian en el modelo D, el 22% en el modelo A y tan solo el 8% lo hace en el modelo G. Sin embargo, si atendemos solo al alumnado de origen extranjero, los datos se invierten. De estos alumnos/as el 43% están en el modelo G, el 42% en el A y, únicamente, un 14% está matriculado en el modelo D. Esto produce un contraste tremendo, como ilustra la figura 6. Además, una consecuencia directa es que, mientras en las clases de castellano (modelo A/G) el alumnado de origen extranjero supone un 40%, en las clases de euskera (modelo D) apenas llega al 3%. Esto supone que las posibilidades de intercambio cultural sean mucho mayores en las primeras y que en las segundas se haga necesario exprimir las mucho más.

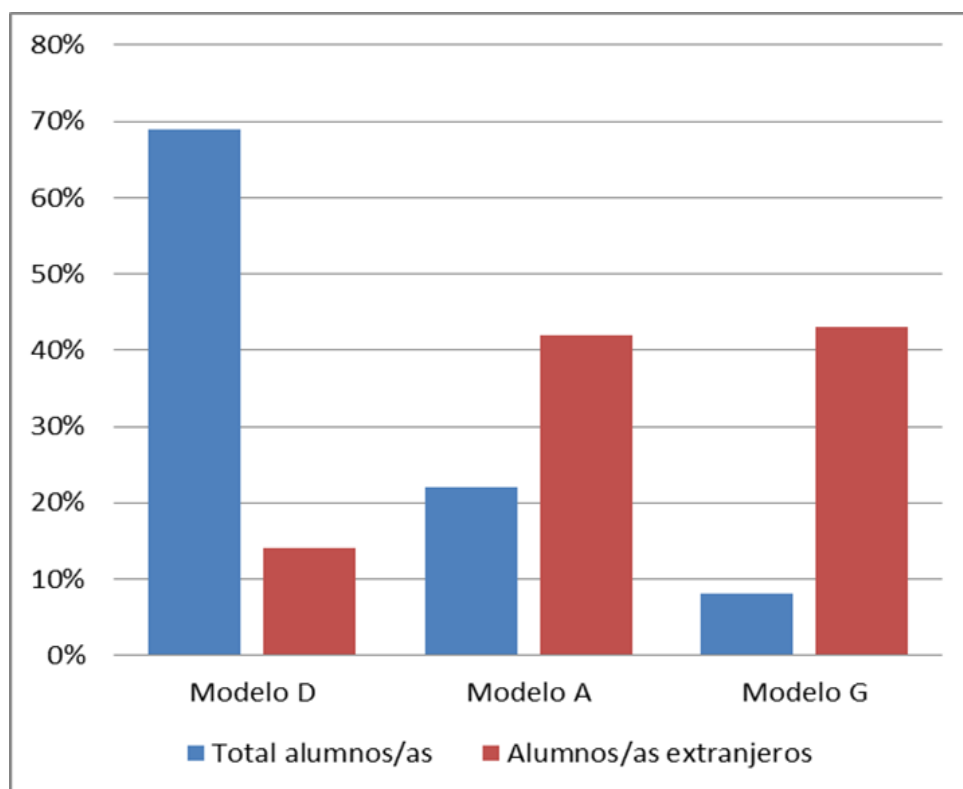


Figura 6. Contraste porcentaje por modelos entre datos generales y datos de alumnado de origen extranjero (Elaboración propia)

2.2.2. Ikaskide

Nació en el año 2004 como iniciativa de los escolapios de Pamplona-Iruña. Desde el principio trato de dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas del casco viejo de Pamplona en riesgo de exclusión. Comenzó con unos pocos niño/as del casco viejo, como apoyo escolar y acompañamiento. Actualmente, Ikaskide es un proyecto de acción social y de promoción de personas en riesgo de exclusión social. En él se atienden fundamentalmente a niños y jóvenes, aunque también a adultos, desde el respeto y la apertura a culturas e identidades diferentes.

Entre las actividades que realizan destacan el apoyo escolar y las actividades educativas dirigidas a niños/as de primaria y a alumnos/as de secundaria. Además de un apoyo en el aspecto académico se busca una educación integral de las personas. Ikaskide tiene por filosofía educar a los niños y niñas desde la cercanía y el cariño, por lo que también hay actividades de tiempo libre, como un grupo educativo para adolescentes o los campamentos urbanos que organizan.

Como ya he introducido, Ikaskide no se limita a trabajar con los más pequeños, aunque siempre ha estado ligado a ello. También se busca atender todas las necesidades que vayan surgiendo y es así cómo, poco a poco, la asociación ha ido creciendo con nuevas propuestas dirigidas a los adultos. Algunas de estas ofertas son cursos y talleres de formación, como el de capacitación para el cuidado de personas dependientes o el de informática. También hay un grupo de personas, sobre todo jóvenes subsaharianos, que dan clases de castellano. Además, desde el año pasado se ha puesto en marcha un servicio de atención jurídica y legal que asesora en temas legales (laborales, extranjería, etc.), así como un servicio de acompañamiento formativo y laboral que ofrece orientación y asesoramiento en esos temas. Actualmente, Ikaskide tiene carácter de servicio social por lo que fundamentalmente funciona gracias a la labor de todos los voluntarios que colaboran desinteresadamente y que a día de hoy son más de 60 personas (<http://www.itakaescolapios.org/que-hacemos/centros-socio-educativos/ikaskide-pamplona/>).

Centrándonos en el servicio educativo encontramos a 97 niños y niñas que acuden todas las tardes a Ikaskide, de los cuales 52 están en cursos de Educación Primaria. Entre todos esos alumnos nos podemos encontrar niños y niñas de más de 15 países de origen, como podemos ver en la tabla 2. El porcentaje de niños/as de origen extranjero alcanza el 82% que se reparte entre todos esos países.

Tabla 2. Distribución niños/as de Ikaskide por área de origen (Elaboración propia)

Área de origen	Total	Porcentaje	Países
Latinoamérica	56	70%	Ecuador 31,2%, Chile 2,5%, Argentina 2,5%, Rep. Dominicana 3,7%, Perú 7,5% y Bolivia 22,5%
Asia	7	8,7%	China 8,7%
Norte de África	5	6,2%	Argelia 2,5% y Marruecos 3,7%
África subsahariana	9	11,2%	Nigeria 2,5%, Malí 2,5% y Senegal 6,2%
Europa	3	3,7%	Ucrania 1,2% y Bulgaria 2,5

En la figura 7 podemos observar, de manera más clara y visual, como los niños/as de origen latinoamericano son mayoría claramente, seguidos a bastante distancia por los de origen subsahariano y asiático.

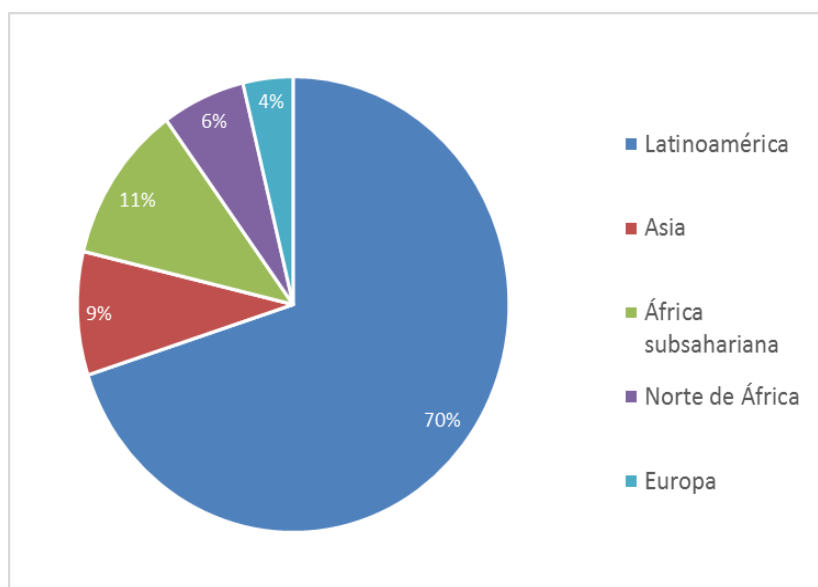


Figura 7. Distribución niños/as de Ikaskide por región de origen (Elaboración propia)

2.3. Resultados y discusión de los mismos

Como hemos visto, la recogida de datos se realizó en dos ámbitos diferentes y las muestras son muy diferentes. Por lo tanto, en la primera parte de este apartado vamos a estudiar algunos aspectos por separado. Después de esto analizaremos los datos de todo el conjunto, poniendo más atención en las razones de elegir un modelo u otro y relacionándolo con otras variables que aparecen en el cuestionario.

2.3.1. Análisis por separado

Nos centramos primero en el CP “Virgen Blanca”. El primer dato que hay que señalar es que de los 24 cuestionarios que repartí solo contestaron 17 familias, es decir, un 30% de las familias no respondió. Este dato puede interpretarse de muchas formas. Por un lado, hay que tener en cuenta que no todas tuvieron por qué llegar a los padres y madres. También pudieron darse casos en que no respondieran por desconocimiento del idioma. Y por último, hubo alguna familia que se negó a rellenar el cuestionario, tal

como explicaron sus hijos/as. Quizás tomaron esa decisión porque no se sintieron cómodos respondiendo a esas preguntas.

Si atendemos a las áreas de procedencia de las familias que contestaron, encontramos que las regiones con menor porcentaje de respuesta son Asia (33%) y África subsahariana (0%), aunque coinciden con las regiones con menor presencia en la escuela. Sin embargo, las otras tres áreas, Europa, Latinoamérica y Norte de África, tienen un porcentaje idéntico y mucho más alto, un 80% de respuestas. El reparto por regiones de origen de todas las personas que rellenaron el cuestionario queda reflejado en la figura 10.

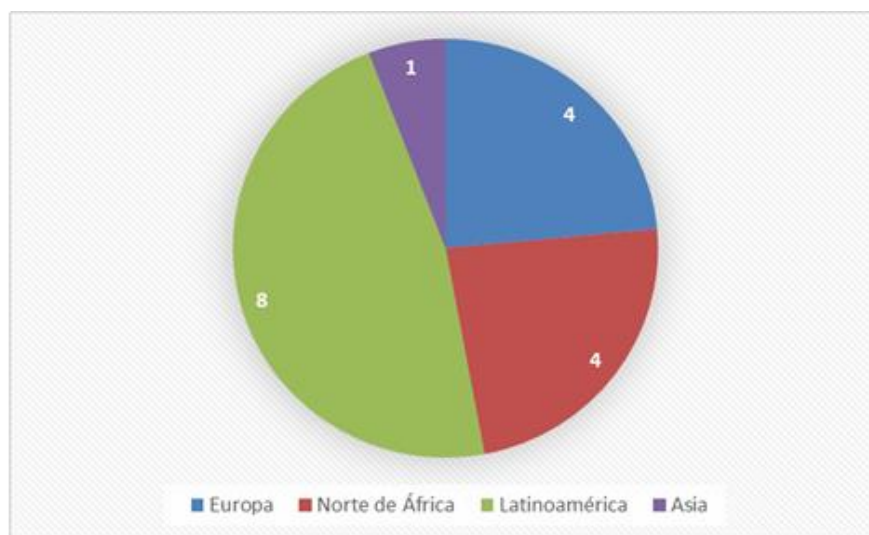


Figura 10. Número de familias del CP “Virgen Blanca” que respondieron al cuestionario por región de origen (Elaboración propia)

Fijándonos en los modelos lingüísticos por los que se deciden estos padres y madres, encontramos que las familias del modelo D han respondido prácticamente todas (83%) y las del modelo G también han contestado en cantidad razonable (78%), sin embargo, las que tienen hijos/as en el modelo A son las que menor porcentaje de respuestas tienen (55%). De este modo, los porcentajes de respuesta a la pregunta al modelo elegido para la escolarización de sus hijos/as quedan así: el modelo G tiene el mayor porcentaje con un 41% y los modelos A y D están empatados con un 29,5%. Estos datos se reflejan en la figura 11.

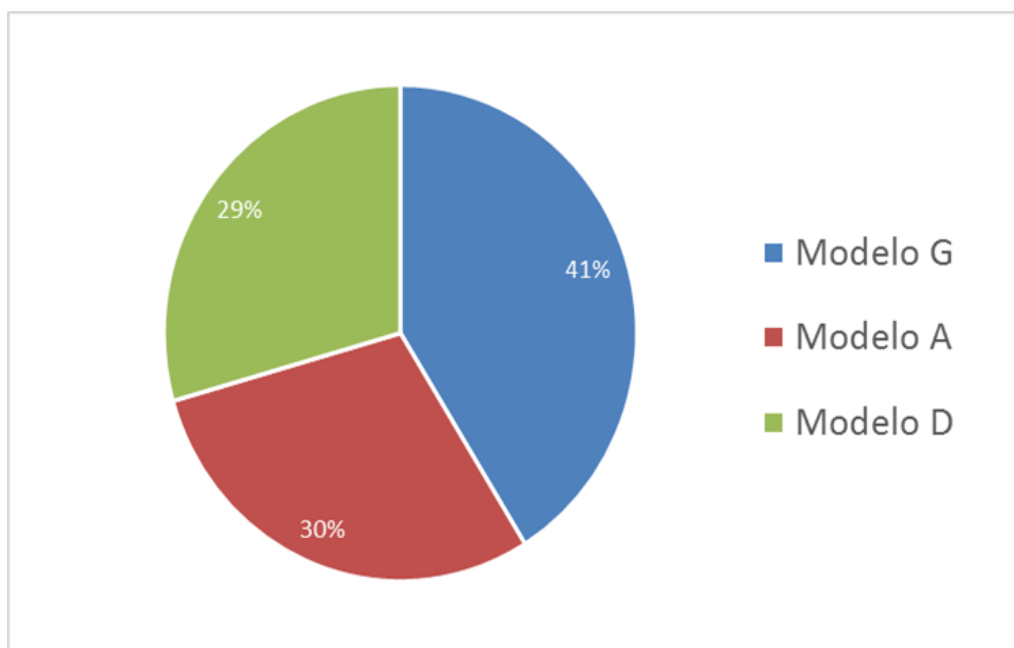


Figura 11. Reparto de las respuestas a la encuesta en el CP “Virgen Blanca” por modelos (Elaboración propia)

Por su parte, en Ikaskide todas las familias respondieron, entre otras cosas porque el cuestionario se les repartió en mano y cualquier problema que pudiese surgir se resolvía en el momento. Sin embargo, como ya hemos comentado, la muestra no era controlada y el reparto por las regiones fue mucho más desigual. Los porcentajes quedaron del siguiente modo, el 89% de las familias que respondieron procedían de Latinoamérica y el 11% restante del Norte de África, concretamente de Marruecos.

En cuanto a los modelos elegidos por los padres y madres de esta asociación, observamos que las respuestas se reparten entre los dos modelos que tienen el castellano como lengua vehicular. El modelo A es el que mayor porcentaje de respuestas presenta con un 55%, quedando el 45% restante para el modelo G.

2.3.2. *Análisis conjunto*

Después de analizar algunos aspectos por separado, es momento de examinar algunos resultados del conjunto total de la encuesta. Lo primero es ver cómo queda la división de las respuestas por área de procedencia después de combinar las respuestas del colegio de Huarte con las de ikaskide. Como hemos comentado, en ikaskide la presencia de padres y madres de origen latinoamericano era mayoritaria, lo que influye significativamente en este último resultado. En la figura 12 encontramos cómo

queda esa distribución. Además es importante comparar este gráfico con el de la figura 13, que muestra los porcentajes de alumnos extranjeros en Educación Primaria divididos también por áreas de procedencia y que se recogen en la tabla 1. Esa comparación nos permite observar que la muestra puede ser representativa para los dos ámbitos donde se ha llevado a cabo el estudio, pero para el conjunto de la sociedad, sería necesario un muestre mucho mayor.

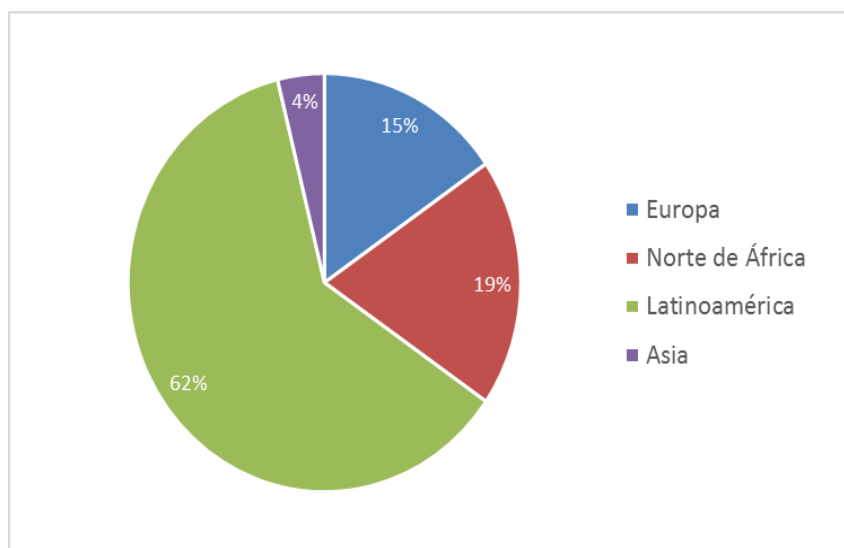


Figura 12. Distribución del total de las familias encuestadas por región de origen
(Elaboración propia)

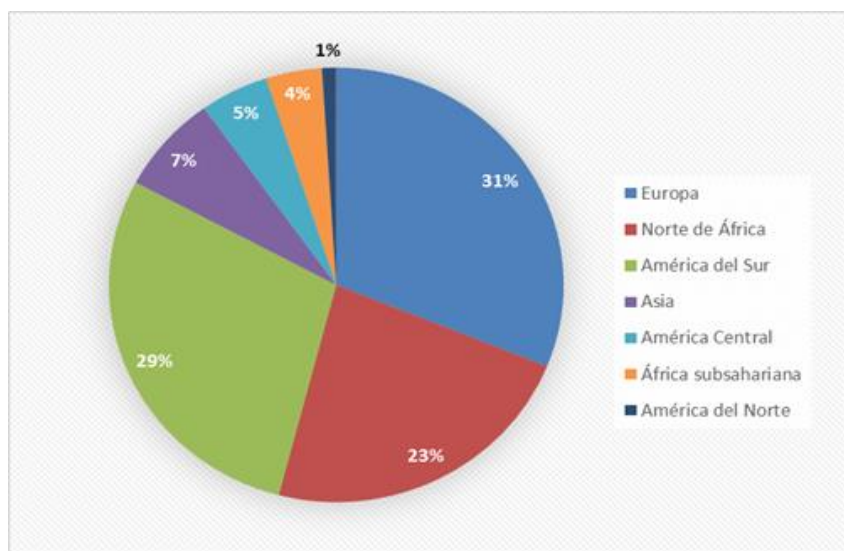


Figura 13. Porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en Primaria (2011/2012)
por lugar de origen, según datos del Ministerio de educación, cultura y deporte
(Elaboración propia)

Otro dato interesante es que la media de años que los padres y madres llevan viviendo en España es de 10 años y medio. Además para muchos Navarra fue el primer lugar al que llegaron y donde se establecieron, por lo que la media de años que llevan viviendo en la comunidad foral es muy similar, 10 años. Esto quiere decir que prácticamente todos sus hijos e hijas que estudian Educación infantil o Primaria han nacido aquí.

También resultan relevantes los resultados obtenidos en la pregunta que hace referencia al idioma que usan normalmente en casa. En la encuesta tres idiomas se reparten todas las respuestas, el castellano, el árabe y el rumano, en ese orden de importancia. Como refleja la figura 14, el castellano sobresale con un 65%, seguido del árabe con el 23% y en tercer lugar el rumano con un 12%. Además, hay que señalar que 5 de las 6 familias que hablan árabe en casa también tienen costumbre de hacerlo en castellano y pasa lo mismo con una de las 4 familias que usan el rumano. Otros dato a comentar son por ejemplo, que la única familia de origen asiático provienen de Pakistán, por lo que también hablan en árabe o que en una de las familias de Rumania solo hablan en castellano. También resulta interesante que en una de las familias procedente de Argentina apuntaban hablar un poco de euskera.

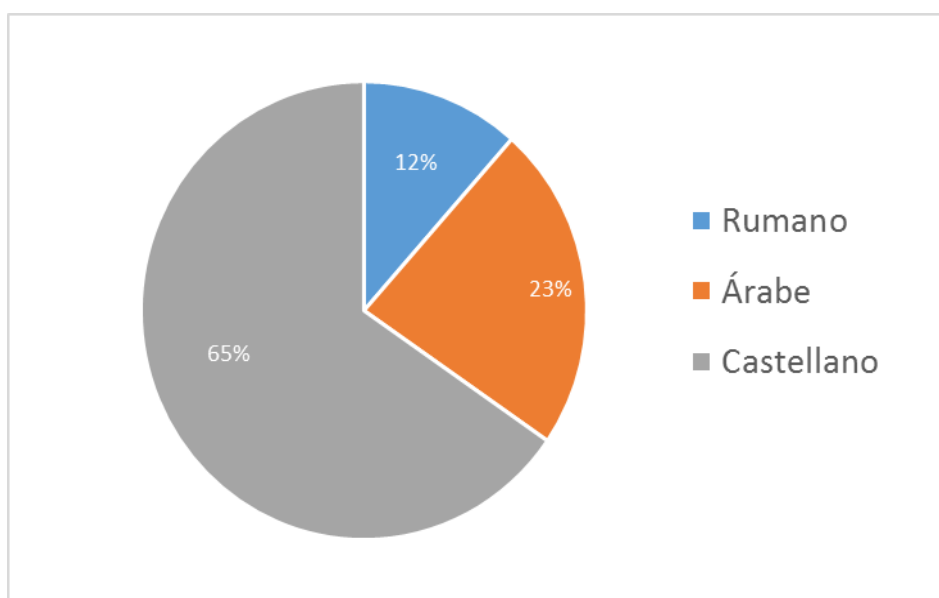


Figura 14. Porcentaje de respuestas de la pregunta del idioma utilizado en casa
(Elaboración propia)

Una vez que ya hemos analizado las preguntas que servían para contextualizar a las familias, a continuación, vamos a centrarnos en la pregunta que concierne a las razones de optar por un determinado modelo lingüístico. Para ello, intentaremos agrupar las respuestas similares en grupos y así, buscar patrones relacionándolas con las otras variables que hemos estudiado arriba.

Un patrón claro que resulta al comparar las respuestas a esta pregunta con los años que llevan viviendo en España o en Navarra es que los padres y madres le dan mucha importancia a que adquieran el idioma por razones prácticas. La mayoría de las familias que llevan menos de 7 años aquí consideran al castellano como el idioma más práctico, por lo que apuestan por los modelos A y G y, en especial, por este último razonado de las siguientes maneras: “Porque se refuerzan otras materias.”, “Para que refuercen el castellano.”, “...porque el castellano es el idioma más práctico..., también para que no se líen con nuestro idioma.”, “Como éramos nuevos queríamos aprender castellano”, etc. Podría parecer que estas razones guardan mayor relación con los inmigrantes de países cuyo idioma no sea el castellano, pero lo cierto es que, a pesar de que esta idea es cierta, este factor también parece ser bastante relevante en las familias de origen latinoamericano. Por otra parte, entre las razones de optar por un modelo de solo castellano aparece la imposibilidad de ayudarles al no conocer el euskera.

Cuando el tiempo que llevan viviendo en el país es mayor aparecen respuestas que se acercan más a un nivel de integración social como el que señalábamos en el marco teórico. Este tipo de respuestas recogen razones que tienen que ver con las relaciones sociales, por ejemplo, “Para que mi hijo pueda relacionarse más fácil, porque es un idioma que habla él”, “Para que se pueda relacionar más fácil con todos”, etc.

A pesar de esta esa progresión que parece darse con el paso de los años, hay una respuesta constante que está presente en familias de todos los orígenes, sin depender del tiempo que llevan en el país ni estar relacionada con la elección de un modelo concreto. Este tipo de respuesta se asemeja a las que hemos comentado de los padres y madres que llegaron hace menos tiempo. Se trata de respuestas que hacen referencia a razones que tienen que ver con el futuro laboral de sus hijos e hijas.

Algunos ejemplos de estas respuestas son: "... posibilidad de estudiar o facilidad de trabajar aquí en Navarra." o "Porque es el idioma más práctico para buscar trabajo dentro y fuera del país".

También entre las respuestas aparecen algunas que tienen más que ver con la afinidad hacia una de las lenguas. Estas respuestas pueden demostrar el interés por aprender una lengua en concreto por diferentes razones. Un ejemplo claro de este tipo de respuestas es el siguiente: "Afecto y acercamiento a la cultura vasca". Junto a este encontramos otros del tipo: "Me gusta que aprendan un poco de euskera" o "Porque hablamos en castellano y nos gusta el euskera". Estas respuestas están relacionadas en cierto modo con la integración identitaria, puesto que, las personas toman la decisión sin estar tan influenciadas por los aspectos económicos o por la idea de encajar en la sociedad, sino que eligen en base a sus convicciones o gustos. De estas respuestas destaca una que apunta directamente al modelo intercultural de enriquecimiento personal: "Creemos que el aprendizaje de otras lenguas favorece la apertura y flexibilidad del pensamiento del niño".

Por último, también hay algunos aspectos a destacar con respecto a la última pregunta. Un hecho que me resultó curioso cuando analizaba las respuestas a esta pregunta es que varias de las familias indicaban que les hubiera gustado matricular en un modelo con más idiomas como el inglés o el francés, sin embargo en ningún cuestionario se mostraba interés por un modelo que incluyese la lengua de origen. Esta es seguramente la información más relevante que he podido recoger con esta encuesta y no debemos dejarla pasar sin prestarle la debida atención. El hecho de mostrar ese desinterés por algo tan importante para una cultura como es la lengua, resulta significativo y señala a que estas familias pueden estar viviendo un proceso de aculturación, abandonando partes importantes de su cultura de origen. Este proceso de pérdida de la identidad de origen, como hemos visto en el marco teórico, está relacionado con los modelos de integración asimilacionistas en los cuales el inmigrante es el que tiene que sacrificarse para encajar, rompiendo el principio de bidireccionalidad esperable en un intercambio intercultural. Esta actitud de renuncia seguramente viene precedida de la actitud de nuestra sociedad, que espera que los

inmigrantes hagan todo el esfuerzo, aprendiendo nuestros idiomas y nuestras costumbres. Además, parece que la idea de que los inmigrantes puedan aprender su lengua en el colegio está descartada por completo. Quizás esto tenga mucho que ver con el hecho de que aunque en los planes está recogido, no se ha llevado a la práctica y, por lo tanto, las familias no han hecho ni plantearse, ni siquiera yo contemplé esa opción cuando redactaba el cuestionario. De todos modos, aunque es una información interesante, para que los resultados fueran válidos habría que estudiar las causas de este desinterés por medio de una investigación más completa, con un diseño muestral más amplio y con técnicas cualitativas como la entrevista.

Las razones de solicitar esos modelos con idiomas de peso internacional estaban relacionadas, por supuesto, con el interés de mejorar la posición en el mercado laboral y abrir posibilidades de trabajo. Estas razones también están muy presentes en las familias españolas y navarras, así que resulta difícil indicar si están relacionadas con el proceso de integración.

Otra razón para no matricular a sus hijos e hijas en un determinado modelo era la opinión de estos. Lo que resulta llamativo, sobre todo en esas edades, cuando todavía son pequeños y pequeñas. Además, su opinión en todos los casos se basaba en evitar estudiar una lengua. Esto debe hacernos pensar y plantearnos si de verdad estamos inculcando el valor del interés por otras culturas, aunque requiera esfuerzos, o si por el contrario, los niños y niñas están recibiendo el mensaje de que siempre hay un camino más fácil. Como ya sabemos, el camino a la interculturalidad no es sencillo y los alumnos/as también deben saber que la actitud positiva y el estar dispuestos a recibir, pero también a dar es lo que nos lleva a aprender y a crecer.

Por último, me gustaría comentar que una cuestión relevante que se podría tratar y estudiar, es el hecho de que el modelo D puede estar siendo utilizado por los padres y madres navarros para mantener separados a sus hijos/as de los de los inmigrantes. Esto responde a que en la sociedad nos podemos encontrar con la opinión de que los alumnos y alumnas de origen extranjero han hecho que los resultados y la calidad de la educación bajen. Por lo tanto, dado que, como hemos visto, las familias inmigrantes muestran una tendencia hacia escolarizar a sus hijos/as en los modelos de castellano,

algunos padres y madres navarros están utilizando el modelo D como “refugio”. A pesar de todo, esto es solo una posibilidad y existen muchos padres y madres del modelo D que niegan esta afirmación en rotundo, así que, no creo que este hecho se halla dado de forma generalizada, aunque sí que puede estar dándose en casos aislados. Por todo ello, para conocer la verdad o no de esta idea, me parece un tema susceptible de ser investigado con más detenimiento.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Este trabajo me ha permitido cumplir mis objetivos de acercarme más a la realidad de la inmigración, y sobre todo, conocer mejor cómo es su proceso de integración en la sociedad. Realizándolo he tenido la oportunidad de leer mucho sobre el tema. La bibliografía que he consultado me ha resultado muy interesante para mi labor como educador. Además, gracias a la consulta de libros y artículos por medio de diferentes herramientas he podido desarrollar habilidades para buscar más información en un futuro.

La bibliografía consultada para la elaboración del marco teórico me ha permitido ordenar en mi cabeza muchas ideas y conceptos aprendidos a lo largo del grado y profundizar en algunos de ellos. He podido conocer más a fondo como se ha enfocado la integración, viendo las medidas que nos llevan hacia el verdadero intercambio cultural y la convivencia y cuales nos alejan de esa idea. En esta parte, he podido extraer algunas conclusiones, una de ellas es que he comprobado que hay muchas formas diferentes de enfocar la diversidad cultural, pero las que se han llevado a la práctica todavía no han logrado que la integración sea satisfactoria y enriquecedora para todas las personas. También tengo claro que, aunque se están dando pasos hacia un modelo intercultural, aún queda mucho camino por recorrer. Por lo tanto, considero que he alcanzado de manera productiva el primer objetivo del trabajo, que se refería a conocer más a fondo el proceso de inmigración.

Por otro lado, la parte empírica del estudio me ha dado la oportunidad de saciar un poco mi curiosidad. He conocido algunas de las razones que llevan a los padres y madres inmigrantes para matricular en un modelo u otro y los factores que influyen en la decisión. Además, me ha quedado claro que muchas de estas familias necesitan que se les oriente y se les dé información en una decisión tan importante, para que lleven a cabo la elección de modelo conociendo todas las posibilidades. También he podido ver que, por lo general, la idea de facilitar a sus hijos e hijas posibilidades en un futuro laboral es la razón que más peso tiene entre las familias que realizaron la encuesta.

Otra reflexión muy importante que ha surgido a raíz del estudio es, que parece que algunas familias están perdiendo algunos atributos importantes de su cultura en el

proceso de integración, o por lo menos aparecen muestras de desinterés hacia un aspecto importante, como es la lengua. Este hecho, demuestra que de alguna forma, a pesar de que muchas veces se venden las medidas que se adoptan como interculturales, la integración de las personas inmigrantes sigue teniendo muchos matices y aspectos relacionados con el asimilacionismo. Otro ejemplo de ello es la idea que está en el subconsciente de la sociedad de que los inmigrantes deben hacer todo o la mayor parte del esfuerzo por integrarse, tal y como se señala en el marco teórico. Por lo tanto, por medio de la realización del estudio empírico he podido realizar una aproximación a las razones de la elección de modelo lingüístico por parte de las familias inmigrantes, consiguiendo uno de los propósitos que me marcaba con la parte empírica. Sin embargo, el segundo objetivo referente a este apartado no está completo del todo, puesto que, las limitaciones del estudio no me han permitido más que extraer unas conclusiones también limitadas.

Sin embargo, ha sido una investigación a pequeña escala y las conclusiones que he podido extraer son bastante limitadas, por lo que, el gusanillo de seguir buscando se me ha quedado dentro. Esto hace que siga teniendo ganas de investigar sobre este aspecto o sobre otros, y que la investigación sea un pilar muy importante en mi futuro como educador.

Este pequeño estudio también me ha permitido comprobar que en la investigación sociológica y, concretamente, en el ámbito educativo debe tener en cuenta infinidad de factores y variables que muchas veces resultan difíciles de manejar. Por lo tanto, es una investigación que requiere de muchos esfuerzos, pero que es necesario seguir ese camino si la recompensa es la mejora educativa. Además, he podido comprobar que con una investigación surgen nuevas preguntas que requieren de nuevas investigaciones. Es así como se avanza, haciéndose nuevas preguntas y buscándoles una respuesta. Por eso, me gustaría volver a señalar que esta investigación está incompleta y sigue abierta, por lo que me parece que se debería retomar, ya que considero que es un objeto de estudio interesante, del que se pueden sacar bastantes conclusiones.

En definitiva, la elaboración de este trabajo me ha servido para reflexionar sobre mí mismo, sobre mis actitudes y mis conductas. Además me ha hecho plantearme como quiero que sea mi labor educativa con respecto al tratamiento de la diversidad y me ha dado algunas ideas de por dónde debo ir encaminado si quiero lograr educar a los alumnos/as con valores democráticos e interculturales. Aunque, también me he dado cuenta de que la teoría sobre la interculturalidad está muy desarrollada, y en algunos casos resulta utópica, pero faltan muchos aspectos por concretar, dejando muchos espacios en blanco sobre cómo llevarla a la práctica. Por eso, la conclusión es que tenemos mucho trabajo por delante rellenando esos espacios con experiencias realizadas en las escuelas.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Andueza, I., Anaut, S., García, A., García, T., Iturbide, R., Laparra, M., . . . Zugasti, N. (2009). *Encuesta 2008: Inmigración en Navarra*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis S.A.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- DECRETO FORAL 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza de Navarra. [Disponible en (10/4/2014): http://www9.euskadi.net/euskara_araubidea/Legedia/legeak/gaztelan/nafarroa/8c159.pdf]
- Elosegui, M. (1997). Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo. *Claves de razón práctica*, 24-32.
- LEY FORAL 18/1986, de 15 de diciembre DEL VASCUENCE. [Disponible en (10/4/2014): <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=1822>]
- Martínez De Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 251-276, (15). [Disponible en (2/5/2014): http://www.redligare.org/IMG/pdf/politicas_autonomicas_integracion_inmigrant_es_educacion.pdf]
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 121-156. [Disponible en (27/4/2014): <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/11262>]
- OCDE. (2013). *Internatonal Migration Outlook 2013*. [Disponible en (7/5/2014): <http://www.oecd.org/els/mig/imo2013.htm>]

- Osuna, A. R., Bernal, A. O., Souza, F. C., Martínez, B. A., & Mangas, S. L. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, (7), 123-139. [Disponible en (17/4/2014): <http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%207/7106.pdf>]
- Peñalva, M. A., & Zufiaurre, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ramírez, J. B. (2000). Las emigraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir. *Migraciones & exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 131-159. [Disponible en (9/5/2014): <http://reunir.unir.net/>]
- Requena, A. T. (2011). La mirada emergente: el discurso de los modelos de integración. *Papers: Revista de sociología*, 657-681, 3(96). [Disponible en (21/4/2014): <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewArticle/244981/0>]

Webografía

- División de población de la ONU: <http://esa.un.org/migration/>
- Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>
- Ministerio de Educación, cultura y deporte: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/>
- CP “Virgen Blanca” de Huarte: <http://cpvirgenblancaip.educacion.navarra.es/index.php/es>
- Ikaskide: <http://www.itakaescolapios.org/que-hacemos/centros-socio-educativos/ikaskide-pamplona/>

ANEXOS

ANEXO I

Encuesta sobre preferencias entre los diferentes modelos lingüísticos

Esta encuesta tiene como objetivo conocer los diferentes factores que influyen en madres y padres inmigrantes a la hora de elegir el modelo lingüístico en el que quieren que estudien sus hijos e hijas.

Gracias por participar.

1. País o países de origen

2. ¿Cuánto tiempo llevan viviendo en España? ¿Y en Navarra?

3. ¿Cuál es el idioma o idiomas que usan normalmente en casa?

(Si no aparecen escribálos)

- ☐ **Árabe**
 - ☐ **Castellano**
 - ☐ **Chino**
 - ☐ **Euskera**
 - ☐ **Francés**
 - ☐ **Inglés**
-
-

4. ¿Cuántos de sus hijos/as están en educación infantil o primaria?

1 2 3 4 5 6 hijos/as

5. Señale el modelo lingüístico en el que están matriculados. (Si tiene hijos/as en diferentes modelos, indique cuantos en cada uno)

- ☐ **Modelo G (únicamente castellano)**
- ☐ **Modelo A (castellano con asignatura de euskera)**
- ☐ **Modelo D (euskera con asignatura de castellano)**

6. ¿Qué razones le han hecho elegir ese modelo?

7. ¿Le hubiera gustado matricularles en otro modelo?

Si es así, ¿En cuál? Y ¿Por qué no pudo hacerlo?

ANEXO II**Encuesta sobre preferencias entre los diferentes
modelos lingüísticos**

Esta encuesta tiene como objetivo conocer los diferentes factores que las madres y padres inmigrantes tienen en cuenta para elegir el modelo lingüístico para los estudios de sus hijos e hijas.

Gracias por participar.

1. País o países de origen

2. ¿Cuánto tiempo lleváis viviendo en España? ¿Y en Navarra?

3. ¿Cuál es el idioma o idiomas que usáis normalmente en casa?

(Si no aparecen escribíelos)

- ☐ **Árabe**
- ☐ **Castellano**
- ☐ **Chino**
- ☐ **Euskera**

- ☐ **Francés**
 - ☐ **Inglés**
-
-

4. ¿Cuántos hijos/as estudian en educación Infantil o Primaria?

1 2 3 4 5 6 hijos/as

5. ¿En qué modelo lingüístico estudian?

(Si están en diferentes modelos, indica cuántos en cada uno)

- ☐ **Modelo G (únicamente castellano)**
- ☐ **Modelo A (castellano con asignatura de euskera)**
- ☐ **Modelo D (euskera con asignatura de castellano)**

6. ¿Por qué ese modelo?

7. ¿Te hubiera gustado matricularles en otro modelo?

Sí No

8. Si has respondido que sí. ¿En cuál? Y ¿Por qué?
